Științele educației

Liliana Stan

PEDAGOGIA PREȘCOLARITĂȚII ȘI ȘCOLARITĂȚII MICI

NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

Cuprins

Capitolul 1. *Pedagogia învăţământului preşcolar şi pedagogia învăţământului primar - componente ale sistemului ştiinţelor pedagogice* 9

1.1. Pedagogia - cunoaştere multidimensională a educaţiei 11
1.2. Problematica studiată de pedagogia învăţământului preşcolar 12
1.3. Problematica teoretică a pedagogiei învăţământului primar 13
1.4. O posibilă simbioză - pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici 13
1.5. Obiectul de cercetare al pedagogiei învăţământului preşcolar şi al pedagogiei învăţământului primar 14

Capitolul 2. *Lumea contemporană şi provocările ei privind educaţia în primii ani de viaţă* 19

2.1. Probleme ale lumii contemporane cu impact asupra educaţiei la vârstele mici ... 21
2.2. Soluţii la problemele actuale ale educaţiei vârstelor mici. Tendinţe globale 25
2.2.1. Măsuri administrativ-organizatorice 26
2.2.2. Opţiuni valorice principiale 30
2.2.2.1. Educaţia pentru toţi - formare a tuturor 30
2.2.2.2. Educaţia timpurie - prioritate socială majoră 31
2.2.2.3. Educaţia elementară - paşaport pentru viaţă 34
2.2.3. Soluţia românească pentru educaţia preşcolară - repere istorice 34

Capitolul 3. *Copilul de vârstă mică - un univers de descoperit* 43

3.1. Cunoaşterea copilului mic - fundament al intervenţiei educative 45
3.2. Cerinţa cunoaşterii copilului - principiu fundamental al educaţiei la vârstele mici 45
3.3. Beneficiile cunoaşterii copilului 47
3.3.1. Învăţare-formare optimizată 47
3.3.2. Evaluare corectă, individualizată şi stimulativ-formativă 48
3.3.3. Consiliere adecvată 50
3.3.4. Autocunoaştere asistată a copilului 51
3.4. Reperele unei concepţii despre copilul de vârstă mică şi cunoaşterea lui 52
3.5. Metode de cunoaştere a copilului - un tablou sintetic 55
3.6. Instrumente de organizare a informaţiilor despre copil şi grupul de copii 56

3.6.1. Fişe utilizate în demersul cunoaşterii copilului – o imagine de ansamblu 58
3.6.2. Fişe utilizate în practica educativă a cunoaşterii copilului 59
3.6.2.1. Fişa de caracterizare – un instrument cu structură complexă 60
3.6.2.2. Harta psihopedagogică – un instrument cu structură simplificată 64
3.6.2.3. Un model de fişă pentru caracterizarea copilului preşcolar 68
3.6.2.4. Raportul de evaluare a copilului din clasa pregătitoare – RED 70
3.6.2.5. Fişa de observaţie a activităţii în grup a copiilor 74
3.6.2.6. Fişa de observaţie curentă a copilului 74
3.6.2.7. Dosarul – sinteză a instrumentelor cunoaşterii copilului..... 75
3.6.2.8. Fişa de caracterizare a grupului de copii 78
3.6.2.9. Un model de fişă pentru caracterizarea clasei de şcolari..... 79
3.6.2.10. Fişa şcolară de caracterizare dinamică – o propunere (E. Badea) 80

Capitolul 4. *Principiile activităţii educative desfăşurate cu copiii de vârstă mică* 85
4.1. De la reguli la principii ale formării 87
4.2. Clasificarea principiilor activităţii educative desfăşurate cu copiii de vârstă mică 90
4.3. Descrierea unor principii ale educaţiei copiilor de vârstă mică 91
4.3.1. Principiul respectării copilului şi a drepturilor lui 92
4.3.2. Principiul considerării copilului ca un întreg 94
4.3.3. Principiul medierii învăţării 94
4.3.4. Principiul intuiţiei/al utilizării materialului didactic 95
4.4. Respectarea principiilor didactice – condiţie a succesului profesional 98
4.5. Repere ale deontologiei activităţii formative cu copiii de vârstă mică..... 100

Capitolul 5. *Analiza componentelor curriculumului : finalităţi, conţinuturi, metodologie, evaluare în educaţia din primii ani de viaţă* 103
5.1. Finalităţile formării copiilor în primii ani de viaţă 105
5.1.1. Finalităţile educaţiei – delimitări conceptuale..... 105
5.1.2. Finalităţile formării în primii ani de viaţă ; aspecte generale 106
5.1.2.1. Dezvoltarea 106
5.1.2.2. Învăţarea..... 109
5.1.2.3. Umanizarea 111
5.1.2.4. Socializarea 113
5.1.2.5. Disciplinarea..... 117
5.1.2.6. Autonomizarea 122
5.2. Conţinuturile educaţiei copiilor de vârstă mică 125
5.2.1. Caracteristici generale ale conţinuturilor pentru copii..... 125
5.2.2. Conţinuturi propuse în învăţământul preşcolar şi primar românesc – perspectivă de ansamblu..... 133

5.2.2.1. Conţinuturi propuse în învăţământul preşcolar 134
5.2.2.2. Conţinuturile din învăţământul primar românesc 141
5.3. Probleme ale metodologiei educaţiei formale pentru vârstele mici 143
5.3.1. Accepţii ale terminologiei folosite 143
5.3.1.1. Metoda de învăţământ. Procedeul didactic – componentă a metodei 144
5.3.1.2. Metodologia didactică 145
5.3.1.3. Clasificări ale metodelor didactice 147
5.3.1.4. Strategia didactică 149
5.3.1.5. Tehnologia didactică 150
5.3.2. Metode didactice de comunicare 151
5.3.2.1. Algoritmul descrierii metodelor didactice 151
5.3.2.2. Descrierea metodelor didactice de comunicare 153
5.4. Probleme ale evaluării în educaţia copiilor de vârstă mică 179
5.4.1. Capacitatea evaluativă – trăsătură definitorie a omului 180
5.4.2. Evaluarea în educaţia copiilor de vârstă mică ca evaluare formatoare 183
5.4.3. Definiţii ale evaluării; cadrul general 185
5.4.4. Nivelurile evaluării în educaţie 189
5.4.5. Evaluarea în relaţia educat-educator 191
5.4.5.1. Evaluarea iniţială/pe parcursul desfăşurării programului/finală 193
5.4.5.2. Evaluarea formativă/cumulativă 196
5.4.5.3. Evaluarea potenţialului/evaluarea rezultatelor în învăţare 197
5.4.5.4. Evaluarea orală/scrisă/practică/în formă combinată 200
5.4.5.5. Evaluarea prin diverse metode 203
5.4.5.6. Evaluarea diagnostică/prognostică/corectivă 207
5.4.5.7. Evaluarea internă/evaluarea externă 209
5.4.5.8. Heteroevaluarea/autoevaluarea elevilor 211

Capitolul 6. *Probleme ale proiectării didactice în grădiniţă şi şcoala primară* 213
6.1. Proiectarea în educaţie 215
6.2. Funcţiile proiectării 217
6.3. Proiectul – rezultat al proiectării. Structura generală a unui proiect 218
6.4. Nivelurile proiectării 219
6.4.1. Proiectarea anuală 220
6.4.2. Proiectarea semestrială 220
6.4.3. Proiectarea unităţii de învăţare 221
6.4.4. Proiectarea activităţilor didactice cu şcolarii mici şi preşcolarii 222
6.4.4.1. O precizare terminologică; de ce proiect şi nu plan 222
6.4.4.2. Un posibil model de proiect didactic 223
6.4.4.3. Un exemplu de proiect didactic pentru şcoala primară 230
6.4.4.4. Un exemplu de proiect de activitate integrată în grădiniţă 238
6.4.5. Etapele elaborării proiectului didactic în perspectivă curriculară 249

Anexe

Anexa 1. *Tabloul general al ştiinţelor educaţiei privit din perspectiva secolului XX* 255
Anexa 2. *Categorii de ştiinţe pedagogice* 259
Anexa 3. *Fişa pedagogică a elevului* 262
Anexa 4. *Fişa psihopedagogică a elevului* 265
Anexa 5. *Fişa psihopedagogică a elevului* 267
Anexa 6. *Fişa psihopedagogică de caracterizare a elevului* 269
Anexa 7. *Un cod de viaţă în relaţia adult-copil* 273
Anexa 8. *Cele zece fericiri ale părinţilor* 275
Anexa 9. *Legile copilului* 276
Anexa 10. *Normativ de dotare minimală pentru învăţământul preşcolar – MEC, 2006* 278
Anexa 11. *Copiii învaţă ceea ce trăiesc* 283
Anexa 12. *Scrisoare adresată de Alexandru Vlahuţă fiicei sale* 284

Bibliografie 285

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI

Capitolul 1

Pedagogia învăţământului preşcolar şi pedagogia învăţământului primar – componente ale sistemului ştiinţelor pedagogice

1.1. Pedagogia – cunoaştere multidimensională a educaţiei
1.2. Problematica studiată de pedagogia învăţământului preşcolar
1.3. Problematica teoretică a pedagogiei învăţământului primar
1.4. O posibilă simbioză – pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici
1.5. Obiectul de cercetare al pedagogiei învăţământului preşcolar şi al pedagogiei învăţământului primar

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Cuvântul *teorie* tinde să fie folosit cu dispreț: «este doar teorie» înseamnă, de exemplu, că e doar presupunere și de aceea trebuie discreditată. Totuși, teoriile reprezintă ceva mai mult pentru știință: ele sunt utilizate pentru a da sens informațiilor izolate prin relaționarea lor cu niște principii mai generale; ele ordonează informația obținută și ghidează căutarea noilor informații prin generare de noi întrebări. Așadar, ele sunt o parte esențială a cercetării științifice." – Rudolf Schaffer, 2010, *Introducere în psihologia copilului*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, p. 15

„Ca indivizi și ca cetățeni, avem tot dreptul să le vedem pe toate în culoarea specifică celor mai multe dintre furnici și unui mare număr din telefoanele vechi, adică foarte negru. Dar ca educatori nu avem, vai, de ales, nu putem fi decât optimiști. Căci învățământul are nevoie de optimism așa cum nataţia are nevoie de un mediu lichid pentru a fi practicată. Cine nu vrea să se ude trebuie să se lase de înot, cui îi repugnă optimismul să lase învățământul și să nu-și propună să se gândească în ce constă educația. Pentru că a educa înseamnă a crede în perfectibilitatea omului, în capacitatea sa înnăscută de a învăța și în dorința de cunoaștere de care este animat, că există unele lucruri (simboluri, tehnici, valori, memorii, fapte...) care pot și merită să fie cunoscute, că noi oamenii ne putem face mai buni unii pe alții prin cunoaștere. De toate aceste credințe optimiste te poți foarte bine îndoi în particular, dar când încerci să faci educație sau să înțelegi în ce constă educația nu-ți rămâne decât să le accepți. Cu pesimism adevărat se poate scrie *contra* educației, dar pentru a o exercita sau studia optimismul devine indispensabil. Pesimiștii pot fi buni dresori, dar nu buni învățători." – Fernando Savater, 1997, *Curajul de a educa*, Editura Arc, Chișinău, pp. 18-19

„Suntem, fără îndoială, cu toții un pic depășiți de sarcina pe care o avem și cu siguranță afectați, mai mult decât vrem s-o admitem, de faptul că într-o epocă în care realizările noastre tehnologice ne-au redus spațiul, ajungând aproape să recuzăm statutul nostru de muritori, cunoștințele noastre despre copil să nu reușească să facă din el un ready-made susceptibil să se plieze prosteşte la «modul de folosire» pe care am dori să putem să i-l aplicăm în mod mecanic." – Aldo Naouri, 2009, *Cum să ne educăm copiii*, Editura Trei, București, p. 63

„Nu vă simțiți vinovați sau nu vă învinovățiți pentru greșelile din trecut. Ați fi putut să vă dați doctoratul în psihologie și totuși să faceți o grămadă de greșeli în creșterea copiilor, ca psihologul care avea șase teorii despre creșterea copiilor și nici un copil și care a încheiat având șase copii și nici o teorie!" – N.L.V. Pelt, 2002, *Secretele părintelui deplin*, Editura „Viață și sănătate", București, p. 12

1.1. Pedagogia – cunoaştere multidimensională a educaţiei

Pedagogia s-a constituit ca ştiinţă începând cu a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Preocupată să descifreze caracteristicile generale şi esenţiale ale educaţiei, ea nu a rămas, totuşi, indiferentă la provocările realităţii, nu s-a distanţat de presiunile conjuncturale legate de derularea faptelor concrete ale formării unor categorii de persoane (copii mici sau mari, tineri, adulţi/bătrâni, în timpul parcurgerii programului şcolar sau după terminarea activităţilor şcolii etc.) sau de diferite aspecte ale vieţii cu incidenţă asupra formării/educării persoanelor (timpul şcolar ori extraşcolar, oferta educaţională, metodologia educativă/didactică, evaluarea/evaluarea didactică etc.).

De aceea, chiar de la începuturile sale, pedagogia ştiinţifică a integrat un amplu registru de teme referitoare distinct la educaţia copiilor, inclusiv a copiilor aflaţi în primii lor ani de viaţă; s-a vizat educaţia acestora – în sens cuprinzător – în egală măsură în familie, în biserică, în instituţiile special create pentru formarea lor, respectiv creşa, grădiniţa sau şcoala primară/elementară. Multiplicarea studiilor şi cercetărilor bazate pe metodologia ştiinţifică specifică domeniului sociouman, ca şi consistenţa rezultatelor obţinute au condus la *autonomizarea* unor domenii teoretice centrate pe investigarea explicită şi expresă a educaţiei la vârstele mici. Interesul constant din ultimele decenii pentru cercetarea referenţialului delimitat a fost susţinut de înfiinţarea peste tot în lume a unui număr tot mai mare de creşe, grădiniţe, şcoli elementare/primare. Concomitent cu impunerea acestui tip de intervenţie asupra copiilor de vârstă mică, s-a ajuns şi la decelarea unor categorii de probleme (ce ţin de evoluţia normală a persoanei sau de dificultăţi diverse, uneori atipice) care trebuie avute în vedere în pregătirea profesionistă a celor care aleg munca în creşă, grădiniţă, şcoala primară.

În lucrarea de faţă, prin *vârstă mică* vizăm intervalul vieţii de la „momentul" naşterii până la aproximativ 10 ani. Aceşti ani cuprind intervalul educaţiei antepreşcolare (0-3 ani), al celei preşcolare (3-6/7 ani) şi al formării în învăţământul primar (6/7-10/11 ani, clasa pregătitoare şi clasele I-IV). Accentul nostru se va pune însă pe problemele educative caracteristice grădiniţei şi şcolii primare (sau elementare), materialul conceput adresându-se (predilect) persoanelor care se profesionalizează pentru aceste niveluri de formare. Problematica ideatică vizată se regăseşte în conţinutul a două domenii teoretice distincte în cadrul sistemului ştiinţelor educaţiei/pedagogice: *pedagogia învăţământului preşcolar* şi *pedagogia învăţământului primar.*

Cele două domenii ştiinţifice sunt consemnate în lucrările de epistemologie pedagogică (E. Planchard, Ş. Bârsănescu, I. Nicola, I. Bontaş, S. Cristea, E. Macavei, E. Joiţa, I. Negreţ-Dobridor ş.a.) fie în cadrul *pedagogiilor aplicative*, fie în categoria *pedagogiilor vârstelor.*

De exemplu, I. Negreţ-Dobridor le consideră aplicaţii ale pedagogiei generale la *etapele vieţii umane* (vezi Anexa 1); ele sunt poziţionate alături de *pedagogia maternă* (sau *a primei copilării*), de *pedagogia preadolescenţei*, *a adolescenţei*, *a tinereţii* (*hebelogia*), *a adulţilor* (*andragogia*), *a senectuţii* (*gerontogogia*). De asemenea, aceleaşi ramuri ştiinţifice sunt receptate ca aplicaţii ale pedagogiei la *activităţile fundamentale* ale omului, fiind corelate cu intervalul desfăşurării lor. În acest caz, ele sunt pedagogii ale educaţiei şi instruirii instituţionalizate şi se alătură *pedagogiei antepreşcolare*, *pedagogiei educaţiei în familie*, *pedagogiei universitare*, *postuniversitare*, *autodidaxiei* etc.[1]

Elena Joiţa diferenţiază ştiinţele pedagogice fundamentale, ca ştiinţe sintetice, generale (pedagogia generală, teoria educaţiei, teoria instruirii), de cele funcţionale, ca ştiinţe analitice, particulare (ştiinţe pedagogice genetice, ştiinţe pedagogice instituţionale/ factoriale, ştiinţe pedagogice structurale şi ştiinţe pedagogice aplicative pentru studiul posibilităţilor de aplicare a teoriei educaţiei în diferite situaţii)[2]. În amplul tablou al ştiinţelor educaţiei (vezi Anexa 2) creat de Elena Joiţa, în categoria *ştiinţe pedagogice genetice* (care se ocupă de studiul educaţiei având în vedere vârsta celor formaţi) sunt integrate domeniile: pedagogia antepreşcolară (0-3 ani), pedagogia preşcolară (3-6 ani), dar şi pedagogia şcolară (7-18 ani); ultimul domeniu de studiu nu precizează secvenţele temporale unitare pe care le are în vedere, respectiv durata şcolii primare, a gimnaziului şi a liceului.

Pentru Ştefan Bârsănescu, *pedagogia învăţământului preşcolar* şi *pedagogia învăţământului primar* constituie ramuri ale *pedagogiei vârstelor*, alături de *pedagogia familiei*, *pedagogia învăţământului superior*, *a adulţilor* etc.[3]

1.2. Problematica studiată de pedagogia învăţământului preşcolar

Pedagogia învăţământului preşcolar sau *pedagogia preşcolară* se centrează pe evidenţierea specificului problemelor educative ce caracterizează intervalul temporal situat între 0 şi 6/7 ani. C. Moise indică drept obiect de studiu al *pedagogiei preşcolare* „dezvoltarea şi educarea copilului înainte de şcoala primară"[4]. În acelaşi cadru teoretic se specifică şi modalităţile de soluţionare a problemelor constitutive pe baza evidenţierii fundamentelor psihologice, sociologice, morale şi pedagogice ale acestora. *Pedagogiei preşcolare* i se acordă atât un sens larg, cât şi unul restrâns[5].

Dacă se au în vedere aspectele procesualităţii educative derulate în intervalul 0-6/7 ani în familie şi, în egală măsură, în creşă şi grădiniţă, pedagogia preşcolară dobândeşte un *sens larg*. În situaţia în care educaţia copilului este vizată doar din perspectiva instituţională/predilect grădiniţa (sau învăţământul preşcolar), ea deţine un *sens restrâns*.

1. I. Negreţ-Dobridor, 2005, *Didactica nova*, Editura Aramis, Bucureşti, p. 54.
2. E. Joiţa, 1999, *Pedagogia. Ştiinţă integrativă a educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, pp. 24-25.
3. Ş. Bârsănescu, 1984, *Pedagogia*, Editura Academiei, Bucureşti, p. 104.
4. C. Moise, 1996, *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi, p. 31.
5. Gh. Tomşa, N. Oprescu, 2007, *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preşcolare*, Editura V&I Integral, Bucureşti, p. 9.

Ultimul înţeles este frecvent vizat deoarece viitoarele cadre didactice implicate nemijlocit la nivelul învăţământului preşcolar beneficiază de un suport teoretic de specialitate în care distincţiile invocate sunt strict necesare. Abordarea problemelor specifice grădiniţei este strâns legată de luarea în considerare a determinaţiilor familiale asupra vieţii şi manifestării copilului.

1.3. Problematica teoretică a pedagogiei învăţământului primar

Pedagogia învăţământului primar se raportează la procesul de educaţie formală (proces realizat prin şcoala primară), adică la aspectele educaţiei copilului atunci când el parcurge intervalul de vârstă 6/7-10/11 ani. Implicaţiile prezenţei familiei în actul formării copiilor când aceştia sunt în clasele primare, fără să le fie negate importanţa şi rolul corespunzător, sunt abordate într-o măsură mai mică. Cu toate acestea, mai ales în ultimele decenii se accentuează insistent nevoia parteneriatului dintre şcoală/şcoala primară şi familie şi se iniţiază o multitudine de acţiuni în acest sens.

ACTIVITATE

- Studiaţi tabloul ştiinţelor educaţiei conceput din perspectiva secolului XX din lucrarea *Didactica nova* semnată de Ioan Negreţ-Dobridor[6] şi redat în Anexa 1 din prezenta lucrare; realizaţi un comentariu referitor la poziţia pedagogiei învăţământului preşcolar şi a pedagogiei învăţământului primar în ansamblul prezentat.
- Identificaţi locul pedagogiei preşcolare şi al pedagogiei învăţământului primar în structura ştiinţelor educaţiei/pedagogice concepută de Elena Joiţa în lucrarea *Pedagogia. Ştiinţă integrativă a educaţiei*[7] şi prezentată în Anexa 2.
- Care sunt ştiinţele corelate celor două domenii ştiinţifice?
- Realizaţi o schemă personală a tabloului ştiinţelor educaţiei în care să se regăsească pedagogia învăţământului preşcolar şi pedagogia învăţământului primar. Indicaţi prin săgeţi relaţiile dintre domeniile cuprinse în schemă.
- Argumentaţi ideea că pedagogiile care vizează vârstele mici constituie o pedagogie a familiei.
- În ce sens putem afirma că pedagogia învăţământului preşcolar şi pedagogia învăţământului primar reprezintă pedagogii speciale?
- În ce sens se poate justifica să susţinem că pedagogia învăţământului preşcolar şi pedagogia învăţământului primar constituie pedagogii experimentale?

1.4. O posibilă simbioză – pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici

Pedagogia învăţământului preşcolar şi *pedagogia învăţământului primar*, ca ramuri ştiinţifice de sine stătătoare, sunt asimilate în cadrul programului universitar românesc

6. I. Negreţ-Dobridor, *op. cit.*, pp. 54-57.
7. E. Joiţa, *op. cit.*, pp. 24-25.

de pregătire Bologna a viitoarelor cadre didactice într-o disciplină de învăţământ unitară – *pedagogia învăţământului preşcolar şi a învăţământului primar.* Aceeaşi ofertă educaţională este vizată şi prin construcţia *pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici*, desigur, cu asumarea unor ambiguităţi semantice (ce pot fi controlate prin precizarea şi asumarea convenţiei asupra obiectului domeniului numit).

Parcursă de către viitorii profesori ce vor fi îndrumători profesionalizaţi ai preşcolarilor şi şcolarilor mici, disciplina *pedagogia învăţământului preşcolar şi a învăţământului primar* îşi propune să surprindă sintetic răspunsurile celor două ramuri ştiinţifice pentru cele mai importante aspecte ale practicii educative cu copiii de vârstă mică (la care vom face referire în paginile următoare):

- Specificul obiectului de studiu al pedagogiei învăţământului preşcolar şi a învăţământului primar.
- Principiile activităţii educative desfăşurate cu copiii de vârstă mică.
- Analiza componentelor curriculumului preşcolar şi al învăţământului primar (cu referire la situaţia actuală din România): finalităţile grădiniţei – finalităţile învăţământului primar; conţinuturile învăţământului preşcolar şi ale învăţământului primar; problemele metodologiei educaţiei formale a vârstelor mici – metodologia educaţiei preşcolare şi a educaţiei din şcoala primară; problemele evaluării în educaţia copilului de vârstă mică; evaluarea preşcolarului; evaluarea şcolarului mic.
- Proiectarea activităţii educative desfăşurate cu preşcolarii şi şcolarii mici.

1.5. Obiectul de cercetare al pedagogiei învăţământului preşcolar şi al pedagogiei învăţământului primar

Aspectele numite anterior (ca obiect de studiu pentru pregătirea iniţială a cadrelor didactice) constituie doar o parte dintre problemele pe care ştiinţele pedagogice corespunzătoare îşi propun să le abordeze investigativ. R.M. Niculescu şi D.A. Lupu[8] arată că *pedagogia preşcolară* şi *pedagogia şcolarităţii mici* inventariază un ansamblu mai cuprinzător de aspecte specifice educaţiei la vârstele mici, menţionând şi alte probleme decât cele deja indicate. Preluând fondul ideatic etalat de cele două autoare şi completând lista subiectelor actuale ale celor două ramuri, rezultă un tablou consistent, pe care îl creionăm mai jos, valorificând ca repere ordonatoare aspectele ce vizează: educaţia vârstelor mici ca întreg acţional specific, educaţia copiilor de vârstă mică prin instituţii cu destinaţie distinctă, copilul mic şi familia de apartenenţă a acestuia.

Temele de interes actual configurate prin raportare la aspectele ce vizează *ansamblul educaţiei la vârstele mici* ca tip de intervenţie cu specific propriu integrează problematicile următoare:

- educaţia copilului mic şi esenţa acesteia – definirea/redefinirea educaţiei la vârstele mici prin corelaţie cu alte categorii de intervenţii realizate în prezent asupra copilului: supraveghere, asistenţă socială, ocrotire socială, dar mai ales prin contextualizarea

8. R.M. Niculescu, D.A. Lupu, 2007, *Pedagogia preşcolară şi a şcolarităţii mici*, suport de curs pentru I.D.D. Braşov, Tipografia Transilvania din Braşov, pp. 5-6.

vieţii copilului la lumea calculatorului, a televizorului, a libertăţii; libertatea în educaţia copilului mic;

- locul şi rolul educaţiei preşcolare şi şcolare (şcolaritatea mică) în contextul educaţiei formale, al educaţiei permanente, al educaţiei timpurii, al educaţiei elementare;
- experienţele umanităţii în această direcţie – trecut şi prezent, tendinţe pentru viitor; producerea schimbărilor socioculturale şi efectele acestora asupra organizării învăţământului la vârstele mici; relaţia formal-nonformal-informal în educaţia copiilor de vârstă mică; formal şi formalism în educaţia preşcolarilor şi a şcolarilor mici; experienţele alternative existente în lume pentru educarea copiilor de vârstă mică;
- educaţia timpurie – educaţie pentru toţi copiii; efectele pe termen scurt ale educaţiei timpurii a copilului şi urmările pe termen lung asupra educatului, familiei sale şi asupra comunităţii din care face parte. Educaţia timpurie a copiilor proveniţi din medii defavorizate economic, din grupul minoritarilor etnici, din zone izolate/greu accesibile. Politicile socioeducaţionale naţionale şi internaţionale de asigurare a accesului la educaţia timpurie, de eliminare a barierelor accesului la educaţie, de prevenire a excluderii sociale şi educaţionale. Asigurarea calităţii serviciilor de creştere, îngrijire şi educaţie pentru copiii de vârstă mică în contextul stabilirii reperelor sistemului calităţii educaţiei timpurii la nivel naţional şi internaţional/ european. Reperele, criteriile, indicatorii, standardele calităţii educaţiei timpurii sub raportul siguranţei copiilor, al creşterii, igienei, sănătăţii lor, al curriculumului educaţional oferit, al resurselor umane profesionalizate etc.
- pedagogia vârstelor mici în societatea postmodernă – provocări, reevaluări, soluţii, priorităţi; disfuncţii ale educaţiei la vârstele mici – cadrul analitic şi sugestii de acţiune; afirmarea pedagogiei învăţământului preşcolar şi a învăţământului primar *versus* relativizarea didacticii preşcolare; tendinţele practicii educative cu preşcolarii şi şcolarii mici.

Temele reflecţiei pedagogice circumscrise ideii de *educaţie pentru copiii de vârstă mică prin instituţii specializate* includ ariile problematice de mai jos:

- locul, rolul, specificul organizării şi funcţionării instituţiilor de educaţie la vârstele mici: creşa, grădiniţa, şcoala primară, centrele de zi, alte structuri organizatorice de supraveghere şi educare; managementul instituţiilor de educaţie preşcolară şi al şcolii primare;
- modalităţile de abordare a curriculumului propus pentru preşcolari şi şcolarii mici;
- finalităţile educaţiei copiilor de vârstă mică: finalităţi formale/instituţionale/oficiale şi finalităţi nonformale/extraformale; finalităţile legate de educarea inteligenţei cognitive şi a celei emoţionale în primii ani de viaţă – programe/experienţe în grădiniţă şi clasele primare; alfabetizarea, alfabetizarea virtuală, literalizarea, culturalizarea – finalităţi actuale;
- conţinuturi ale educaţiei copiilor de vârstă mică/dimensiunile educaţiei; complexitate şi simplitate/caracterul elementar al conţinuturilor pentru preşcolari şi şcolari; tipuri de conţinuturi oferite copiilor de vârstă mică: limbă/limba maternă, limbile străine, arta – muzica/desenul/pictura/modelajul etc., ştiinţifice – ştiinţele naturii/ ecologie/matematică etc.; contribuţia tipurilor de conţinuturi vehiculate în relaţia cu preşcolarii şi şcolarii mici în formarea personalităţii acestora; criterii de selecţie şi de dozare a conţinuturilor pentru preşcolari şi şcolarii mici;

- metodele pedagogice şi utilizarea acestora în grădiniţă şi în clasele I-IV; metode/mijloace specifice învăţământului preşcolar; jocul – esenţa, necesitatea, caracteristicile acestuia; jocul în copilărie: jocul ca metodă şi mijloc de formare în primii ani de viaţă; didactica jocului – organizarea, derularea şi utilizarea lui în modelarea personalităţii copiilor de vârstă mică; joc şi jucărie; dansul/euritmia, cântul, desenul şi pictura ca resurse procedurale la vârstele mici; pedagogia vârstei mici ca pedagogie a iubirii; limbajele iubirii ca metode educative la vârstele mici;
- mediul educogen/educativ: mediul fizic şi mediul psihosociomoral. Mediul fizic: materiale didactice, mijloace didactice tradiţionale şi moderne; spaţiul interior şi exterior al instituţiilor de educaţie la vârstele mici (creşa, grădiniţa, şcoala) ca resursă educativă; materiale specifice educaţiei la vârstele mici: benzile desenate, albumele, planşele etc.; utilizarea calculatorului în activităţile din instituţiile de educaţie a copiilor de vârstă mică; resursele umane ca persoane cu impact exemplar. Mediul psihosociomoral: atmosfera instituţiei preşcolare/şcolare ca mijloc educativ; pedagogia mediului educativ;
- evaluarea la vârstele mici; evaluarea potenţialului copiilor; evaluarea rezultatelor învăţării; evaluarea produselor obţinute de copii şi evaluarea proceselor prin care se structurează diferite produse; ipostazele evaluării; caracteristicile evaluării în grădiniţă şi în şcoala primară; probleme ale evaluării în clasa pregătitoare etc.;
- profesorul care educă preşcolari şi şcolari mici; dreptul copilului de a fi format de un educator pregătit în acest sens/scop; personalitatea profesorului de învăţământ preşcolar/educatoarei şi modelarea preşcolarului; personalitatea profesorului de învăţământ primar/învăţătorului şi educarea şcolarului mic; greşeli educative – didascogenia, etica/deontologia relaţiei educative cu copiii de vârstă mică, de la principii didactice la deontologie; echipa pedagogică din grădiniţă şi din şcoala primară: profesorul psihopedagog, profesorul consilier, profesorul logoped, preotul, medicul/asistenta medicală. Formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice (instituţii, curriculum, evaluare, dimensiunea teoretică şi practică a formării etc.), traseul carierei didactice, certificarea etc.;
- importanţa şi caracteristicile parteneriatelor instituite între instituţia preşcolară şi şcoala primară cu diverşi agenţi; câmpul relaţional al grădiniţei şi al şcolii primare; continuitatea şi discontinuitatea relaţiilor cu familia şi comunitatea;
- proiectarea didactică în educaţia formală a copiilor de vârstă mică; specificul proiectării şi necesitatea ei; timpul din afara grădiniţei şi al şcolii ca resursă educativă; algoritm şi creaţie/creativitate sau pregândit şi spontan în activitatea cadrului didactic care relaţionează cu copiii de vârstă mică; specificul proiectării activităţilor obligatorii/comune şi a celor la alegere din grădiniţă; proiectarea conţinuturilor opţionale;
- trăsăturile succesului şi ale eşecului în învăţare la preşcolari şi şcolarii mici, succes/adaptare/progres-insucces/inadaptare/stagnare-regres etc.;
- pregătirea copilului pentru intrarea în grădiniţă, pentru intrarea în şcoala primară şi pentru trecerea la/intrarea în gimnaziu; oboseala de adaptare – nervozitatea accentuată şi prelungită; ce (mai) înseamnă „cei 7 ani de acasă?".

Temele de interes actual care vizează explicit *copilul de vârstă mică* cuprind aspectele enumerate mai jos:

- activitatea de cunoaştere a personalităţii copiilor de vârstă mică – demers situat între evaluare psihologică şi cunoaştere pedagogică; copilul între ignorare şi drepturi; copilul între alţi copii/în colectivitate: grupele omogene ca vârstă şi eterogene/combinate (ca vârstă, etnie, potenţial intelectual etc.); personaje imaginare în lumea copiilor şi efectele asupra personalităţii acestora; caracteristicile psihopedagogice şi sociomorale ale vârstelor mici şi consecinţele acestora asupra organizării şi desfăşurării procesului educativ pentru categoria de beneficiari vizaţi;
- manifestări ale minorilor în contextul lumii tehnicizate: egoism versus egocentrism, adultrismul[9] copilului mic; dependenţă – independenţă/autonomie – învăţare dirijată/învăţare prin descoperire; fragilitate afectivă, negativism/conduite refractare, crize de prestigiu, violenţa/agresivitatea, anxietatea, nervozitatea, competitivitatea accentuată, precocitatea, creativitatea intensă etc.; categorii de disfuncţii ale comportamentelor copilului în primii ani de viaţă; problemele copilului mic provenit din familii-problemă; elemente de psihopatologie infantilă;
- copilul – victimă a manifestării disfuncţionale a adulţilor din preajma sa (părinţi biologici, adoptivi, asistenţi maternali, alte persoane); copilul – victimă a maltratării (relele tratamente în toate formele lor); trauma exercitată asupra copilului; iniţierea de activităţi pentru obţinerea rezilienţei copilului;
- evoluţii în sfera trebuinţelor copiilor de vârstă mică – nevoi autentice, adevărate şi nevoi false/pseudonevoi (marcate de trăsăturile consumatorismului excesiv actual din lumea adulţilor, de sistemul publicitar); trebuinţele afective la vârsta mică şi modalităţile de răspuns; bioritmul şi psihoritmul copilului de vârstă mică;
- efectele exercitate de alte medii asupra copilului în zilele noastre, în special de către mass-media; categoriile de intervenţii intenţionate exercitate asupra copilului: categorii diverse de experienţe de viaţă, forme de organizare a activităţilor cu copiii mici.

Temele de reflecţie centrate pe problematica *mediului familial de apartenenţă a copilului de vârstă mică* vizează un cumul de aspecte:

- familia şi rolul acesteia în formarea copilului în primii ani de viaţă; rolul părinţilor (mama, tata), al fraţilor, surorilor, rudelor; adultul din familie – mijloc de educaţie pentru minor;
- părintele copilului – prieten al copilului; a deveni părinte – şcoala părinţilor/despre parenting;
- probleme ale familiilor actuale – perspectivă economică, morală, pedagogică;
- tipuri de disfuncţii ale comportamentelor parentale faţă de copii; managementul relaţiei paideice cu minorii până la vârsta de 10 ani; situaţii de risc ale copilului în mediul familial.

9. *Adultrismul* vizează interesul copilului pentru activităţile adultului, preluarea unor comportamente ale acestuia în joc, preluarea predispoziţiilor şi afectelor adulţilor.

ACTIVITATE

- Analizând aspectele ce constituie obiectul de studiu al *pedagogiei învăţământului preşcolar* şi *pedagogiei învăţământului primar*, indicaţi cinci discipline pedagogice cu care aceste domenii se corelează. Motivaţi alegerile făcute. Folosiţi în formularea răspunsului conţinutul de idei redat în Anexele 1 şi 2 ale cărţii.
- Realizaţi o bibliografie relevantă pentru studiul *pedagogiei învăţământului preşcolar* şi *pedagogiei învăţământului primar* selectând apariţii editoriale din ultimii doi ani şi utilizaţi oferta de carte de la o bibliotecă la care aveţi acces. Comparaţi propria listă cu bibliografia finală a lucrării prezente şi formulaţi concluziile corespunzătoare.
- Folosind reperele bibliografice identificate în librării, biblioteci, pe internet etc., indicaţi şi alte aspecte ale problemelor pe care le vizează domeniul pedagogiei educaţiei copiilor de vârstă mică.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

Lumea contemporană şi provocările ei privind educaţia în primii ani de viaţă

2.1. Probleme ale lumii contemporane cu impact asupra educaţiei la vârstele mici
2.2. Soluţii la problemele actuale ale educaţiei vârstelor mici. Tendinţe globale

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Degeaba alergi, trebuia să porneşti la timp!" – Napoleon Bonaparte

„Educaţia precoce este destinată să permită celor mici să înveţe să stăpânească registrul pulsional la care sunt supuşi, care îi traversează şi îi înfricoşează pentru că nu ştiu cum să-l gestioneze. Prin percepţia progresivă a spaţiului, a timpului şi a celuilalt, educaţia va reuşi să-i facă să descopere legătura socială pe care trebuie s-o investească în mod indispensabil, dar pe care aceste ultime decenii au neglijat-o. Ea se dovedeşte a fi o mare consumatoare de resurse, mai ales atunci când nu este aplicată cu convingerea necesară, şi mult mai puţin consumatoare atunci când se înţelege că direcţia în care îl îndreaptă pe copil îi va servi acestuia toată viaţa şi îi va permite să traverseze fără dificultăţi etapele critice ale dezvoltării sale." – Aldo Naouri, 2009, *Cum să ne educăm copiii*, Editura Trei, Bucureşti, pp. 21-22

„Chiar şi atunci când copiii sunt îngrijiţi acasă în primii ani de viaţă, tot există tendinţe îngrijorătoare. A avut loc o mutaţie către tipuri de îngrijire mai degrabă impersonale decât afectuoase pentru nou-născuţi, bebeluşi, preşcolari şi copii în general. Un raport recent al Fundaţiei Kaiser a dezvăluit că, în medie, copiii îşi petrec între cinci şi şase ore pe zi în faţa televizorului şi/sau monitorului computerului. În acest răstimp, copiii nu beneficiază de căldura îngrijirii sau de interacţiuni sociale şi intelectuale potrivite vârstei lor. Însă acesta este doar un semn al mutaţiei către o îngrijire impersonală. Multe familii au un program excesiv de încărcat. Ambii părinţi lucrează pentru a o scoate la capăt financiar sau pentru a îmbunătăţi starea economică a familiei, lăsând prea puţin timp de relaxare în familie. Educaţia devine şi mai impersonală, mai tehnologizată, pierzându-şi caracterul personal. Familiile, în cadrul relaţiilor membrilor lor, se îndreaptă, de asemenea, spre moduri de comunicare mai impersonale. E-mailurile înlocuiesc prânzul luat împreună, iar timpul petrecut în faţa monitorului înlocuieşte multe alte forme de interacţiune personală. Atât recreerea, cât şi munca au loc într-o atmosferă mai impersonală, cu mai puţină interacţiune între familii şi în interiorul familiei." – T. Berry Brazelton, Stanley I. Greenspan, 2013, *Nevoile esenţiale ale copiilor*, Editura Trei, Bucureşti, pp. 17-18

BCUIASI/CET LIBRARY

2.1. Probleme ale lumii contemporane cu impact asupra educaţiei la vârstele mici

Specialiştii domeniului educaţional, socioasistenţial, dar şi al filosofiei sociomorale actuale (C. Hardyment, J. Thomas, A. Pai, K. Killen, W. Crain) evidenţiază un ansamblu de *caracteristici ale contextului lumii actuale* în care trăiesc copiii de vârstă mică, preşcolarii şi şcolarii de vârstă mică, în principal. Concomitent, responsabilii cu organizarea instituţională a educaţiei la vârstele mici au de găsit răspunsuri la o multitudine de întrebări noi sau la întrebări recunoscute, consacrate, dar reluate pentru noile condiţii, reformulate în orizontul pedagogiilor vârstelor mici în ultimele două-trei decenii.

Situaţiile dificile sau tensionate care marchează contextul lumii actuale, dar şi poziţia copiilor de vârstă mică în cadrul vieţii socioumane, implicit educaţia lor, se referă la câteva categorii majore de probleme:

(1) probleme generate de dezvoltarea economică a ultimelor decenii;
(2) probleme legate de cadrul familial de existenţă şi de modul de viaţă adoptat în mediul domestic;
(3) probleme în sfera valorilor practicate de indivizi şi grupuri umane ş.a.

Desigur, fiecare categorie presupune aspecte identitare diverse indicate denominativ mai jos:

(1) Probleme generate de dezvoltarea economică a ultimelor decenii:
  (1)a. probleme globale cu impact major;
  (1)b. probleme legate de extinderea urbanizării;

(2) Probleme legate de cadrul familial de existenţă şi de modul de viaţă adoptat în mediul domestic configurate în relaţie cu un ansamblu de aspecte:
  (2)a. structura familială din care fac parte copiii de vârstă mică;
  (2)b. statutul socioeconomic/material al familiilor de proveniență;
  (2)c. relaţia copilului de vârstă mică cu mediul domestic de viaţă căruia aparţine/ mediul de rezidenţă/casa/spaţiul de locuit;
  (2)d. exercitarea rolurilor parentale;

(3) Probleme în sfera valorilor practicate de indivizi şi grupurile umane în legătură cu aspectele următoare:
  (3)a. criza valorilor;
  (3)b. modalităţi distorsionate de receptare a valorilor;
  (3)c. supraevaluarea competiţiei.

(1) Probleme generate de dezvoltarea economică a ultimelor decenii

(1)a. Probleme globale cu impact major. Fenomenele îngrijorătoare ale lumii actuale sunt invocate drept context global al vieţii noilor generaţii de copii: poluarea, degradarea calităţii alimentelor consumate încă din primele luni de viaţă, explozia informaţională ş.a. Tot mai mult se invocă cursa înarmărilor, pericolul nuclear mondial, se clasifică apocaliptic crimele (genocid, crime de război, crime împotriva umanităţii), se explică inevitabilitatea (oarecum apropiată) a „sfârşitului lumii"[1]. Toate au loc pe fondul manifestării altor fenomene de anvergură, de această dată cu conotaţii pozitive, de tipul: generalizarea şi permanentizarea educaţiei, realizarea educaţiei pe axa formal-nonformal-informal într-o varietate de modalităţi etc.[2].

(1)b. Probleme legate de extinderea urbanizării. Modul de viaţă al celor mai mulţi copii (ca şi al adulţilor, de altfel) este esenţial marcat de realitatea urbanizării, mai cu seamă în forma acesteia din marile oraşe. Aglomerările demografice impun copiilor o multitudine de stimuli agresivi (tehnologii foarte avansate, medii informaţionale, practici relaţionale dure etc.) şi, ceea ce este cu adevărat îngrijorător, toate acestea au loc fără să se poată explica celor mici sensul, conţinutul şi utilitatea lor umană în manieră adecvată/satisfăcătoare/completă/complexă. Aceleaşi condiţii explică vehicularea largă a ideii „străinului periculos" în rândul copiilor mici; se creează un context ideatic ce menţine o atitudine rezervată, prudentă (şi justificată, din nefericire) faţă de deschiderea spre ceilalţi oameni.

(2) Probleme legate de cadrul familial de existenţă şi de modul de viaţă adoptat în mediul domestic configurate în relaţie cu un ansamblu de aspecte

(2)a. Structura familială din care fac parte copiii de vârstă mică. Un număr tot mai mare de copii aparţine unor *structuri familiale incomplete*; în ultimele decenii, căsătoriile eşuează în număr neegalat de alte intervale istorice ale umanităţii, iar părinţii stabilesc între ei aşa-zise parteneriate[3]. În numeroase cazuri copiii sunt crescuţi de mame singure, fie prea bătrâne pentru această calitate, fie premature, de părinţi cu probleme emoţionale profunde sau de cupluri de homosexuali. Copiii abandonaţi de către proprii părinţi sunt crescuţi în noi structuri umane: centre de plasament sau familii „noi" – familii ale rudelor, familii adoptive (sau un adult care adoptă un copil), familii de asistenţi maternali/părinţi foster. Cel puţin o întrebare se cere clarificată de studiile în domeniul: care sunt efectele exercitate asupra copiilor de mediile familiale incomplete sau atipice/anomice în cadrul cărora cresc?

(2)b. Statutul socioeconomic/material al familiilor de proveniență. Copiii sunt marcaţi de statutul sociomaterial/material al familiilor de proveniență în sensuri incontrolabile; sunt familii care trăiesc la limita sărăciei, dar sunt şi familii cumularde de bunuri materiale în exces. Care este nivelul minim acceptabil la care educaţia copilului de vârstă mică se dovedeşte eficientă? Care sunt, se întreabă teoreticienii, dar şi decidenţii în materie de politică educaţională (vizând în special formarea în primii ani de viaţă), standardele minime ale educaţiei de calitate? Cum se poate asigura cadrul

1. Ch. Godin, 2005, *Sfârşitul umanităţii*, Editura Ştiinţa, Chişinău.
2. Gh. Tomşa, N. Oprescu, 2007, *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preşcolare*, Editura V&I Integral, Bucureşti, pp. 26-27.
3. *Ibidem*, p. 73.

socioobiectiv al respectării dreptului copilului la educaţie, la şanse egale de devenire şi poziţionare socială/comunitară atunci când acesta face parte din structuri familiale sărace?

2.c. Relaţia copilului de vârstă mică cu mediul domestic de viaţă căruia aparţine/mediul de rezidenţă/casa/spaţiul de locuit. Copiii se află, ca şi părinţii lor, de altfel, pentru intervale de timp din ce în ce mai mari *în afara casei* sau a mediului rezidenţial de bază[4]. De regulă institutoare de identitate, actualmente familia îşi vede pusă în pericol această funcţie deoarece ea se manifestă *în afara* unui spaţiu utilizat în comun (de exemplu, masa se serveşte de către toţi membrii familiei la restaurant/cantină, dar nu acasă etc.), în absenţa unui timp trăit împreună (mulţi părinţi muncesc în alte localităţi/ţări decât locul de domiciliu, fără posibilitate de revenire acasă zilnic sau la câteva zile), fără experienţe receptate în „întregul lor", de la început până la sfârşit, fără experimentarea unor activităţi/„munci" pe măsura copilului, dar cu efecte certe în privinţa creării de amintiri plăcute legate de membrii familiei, de importanţa activităţii pentru familie etc.

Ce fel de mediu este necesar să se structureze în instituţiile care asistă astfel de copii? – se întreabă specialiştii peste tot în lume. Ce relaţie trebuie creată între mediul din familie, cel din grădiniţă şi mediul şcolar pentru a eficientiza educaţia? Instituţiile şi persoanele care preiau rolurile şi activităţile specifice modului de viaţă familial se confruntă cu problema conceperii şi realizării unui mediu existenţial similar sau identic cu cel al familiei şi al casei de domiciliu. Pe lângă cerinţa ca grădiniţa şi şcoala să integreze copiii cu cerinţe speciale în grupul copiilor normali, se pune problema integrării acestor instituţii în comunitate şi, la limită, în sens metaforic mai degrabă, în căminele familiilor/copiilor. Instituţiile de educaţie a copiilor de vârstă mică sunt receptate ca elemente structurale ale comunităţii, ceea ce le transformă în *centre educative*. De la ele se aşteaptă să devină suplinitoare ale membrilor familiei de bază. Dacă, în alte intervale temporale, de la aceste instituţii se aştepta ca ele să ofere conţinuturi informaţionale semnificative, în prezent acestora li se „pretinde" o mai mare bogăţie experienţială de tip familial sau de esenţă comună cu aceasta, una care să „umple" multidimensional absenţa convieţuirii copilului în primii ani de viaţă în familia de proveniență.

(2)d. Exercitarea rolurilor parentale. Cei care dau naştere noilor generaţii de copii se dovedesc, în foarte multe cazuri, insuficient pregătiţi pentru asumarea rolurilor parentale, ele însele asumate în condiţii noi (sociale, tehnice, valorice etc.). Fără o pregătire anterioară adecvată, observă Christina Hardyment, părinţii copiilor mici de azi sunt persoane care nu „au pus mâna" niciodată pe un copil mic înaintea propriului lor copil. Receptată ca activitate copleşitoare, împovărătoare, ca barieră în „trăirea vieţii", creşterea copiilor este transferată de către părinţii biologici ai acestora spre alte persoane: bunici, mătuşi, fraţi/surori (mai mari sau mai mici), vecini sau persoane ce aparţin unei categorii profesionale noi (persoane cu o anumită pregătire în creşterea copiilor, mai mult sau mai puţin recunoscută): *nanny*/bonă, babysitter/cadru didactic supraveghetor/cadru medical supraveghetor etc. În cazuri speciale, copiii sunt preluaţi de servicii de asistenţă socială, de centre de plasament sau sunt „daţi" spre îngrijire asistenţilor maternali. În aceste condiţii, devine imperativă punerea în discuţie a

4. C. Hardyment, 2000, *Viitorul familiei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, p. 72.

problemei profilului psihosociomoral al adultului/educatorului care intră în contact cu copilul de vârstă mică şi a pregătirii acestuia pentru exercitarea responsabilă a rolului asumat[5].

(3) Probleme în sfera valorilor practicate de indivizi şi grupurile umane

(3)a. Criza valorilor. Analiştii invocă tot mai frecvent criza valorilor în lumea actuală şi dezechilibrul flagrant dintre preţuirea exagerată acordată valorilor materiale şi absenţa interesului pentru valorile culturale şi spirituale, în general. Mediul uman actual se configurează în jurul unor tendinţe nefireşti, anomice de structurare a valorilor. Atmosfera în care cresc noile generaţii este din multe puncte de vedere dezechilibrată; există luptă pentru putere, pentru bani, succes etc., există conflicte (în toate sferele vieţii sociale), există violenţă distructivă pe fondul apelului la forţă, la înarmare (a persoanelor, a statelor, a coaliţiilor politice). Oamenii, în general, nu mai puţin copiii mici, sunt incitaţi la violenţă, chiar violenţă gratuită, la supraconsum (prin sistemul publicitar agresiv se cultivă atitudinile de consumator/gustul pentru consum/consum ostentativ/terapie prin shopping), la a accesa soluţii cât mai facile, cât mai rapide atât pentru necesităţi autentice, cât şi pentru false trebuinţe, la a folosi un efort minim pentru rezolvarea tuturor problemelor (indiferent de natura şi de complexitatea lor), la lipsa de sens în trăirea stării de confort/distracţie, dar şi efort/muncă etc.[6].

(3)b. Modalităţi distorsionate de receptare a valorilor. Receptarea valorilor şi valorizarea elementelor existenţei sunt esenţial afectate de *absenţa contactului copiilor mici cu realitatea concretă*, neglijată/abandonată în favoarea lumii virtuale. Simţul concretului este slab structurat la copiii confruntaţi necontrolat cu televizorul, calculatorul şi internetul. Copilul descoperă lumea „plecând de la elemente virtuale şi spectaculoase, în locul unei realităţi lente şi exigente : îi este greu să aibă răbdare să observe, să mediteze, să definească o problemă şi să se concentreze" - susţine Jacques Thomas[7]. Preşcolarii se situează pe poziţia a doua (după pensionari) în privinţa numărului de ore petrecute în faţa televizorului. Copiii nu mai beneficiază de condiţiile care le pot permite să aibă „experienţe ideale" formării lor prin contactul cu ceilalţi, prioritar cu părinţii lor - martori ai creşterii şi devenirii personale.

(3)c. Supraevaluarea competiţiei. Mediul uman actual este guvernat de *competiţie*, fără a exista o pregătire pentru confruntarea sau gestionarea situaţiilor respective, nici în ceea ce-i priveşte pe copii, dar, ceea ce este cu adevărat grav, nici în ceea ce îi priveşte pe părinţii copiilor de vârstă mică.

La toate aceste aspecte se adaugă faptul că, indiferent de locul în care se manifestă şi de elementele de specificitate a timpului modern/postmodern cu care sunt contemporani, copiii rămân copii, tot aşa cum părinţii rămân, în esenţa lor, părinţi. Caracteristica cea mai pregnantă ce derivă din constatarea de mai sus se referă la faptul că atât copiii, cât şi părinţii manifestă structural poziţiei lor identitare (de copii, respectiv, de părinţi) comportamente disfuncţionale. Identificate, ordonate şi descrise amplu în literatura psihopedagogică, disfuncţiile se configurează în relaţie cu noi conţinuturi şi cu noi

5. D. Cojocaru, 2008, *Copilăria şi construcţia parentalităţii. Asistenţa maternală în România*, Editura Polirom, Iaşi.
6. J. Thomas, 2009, *Cum să aveţi un copil împlinit*, Editura Teora, Bucureşti, p. 16.
7. *Ibidem*, p. 32.

împrejurări socioexistenţiale. Ele integrează paleta largă a aşa-ziselor „defecte" ale copilului (încetineala, agitaţia, lenea, dezordinea, minciuna, neascultarea, obrăznicia etc.) şi ale părinţilor (protecţionismul/supraprotecţia, perfecţionismul, lipsa de iubire pentru copii/maltratarea ş.a.)[8].

ACTIVITATE

- Realizaţi o listă proprie cu probleme caracteristice situaţiei copiilor de vârstă mică din România.
- Selectaţi o problemă dintre cele inventariate anterior şi indicaţi soluţia pentru aceasta în cazul României.
- Identificaţi o problemă actuală majoră a educaţiei copiilor de vârstă mică, indiferent de locul de rezidenţă al acestora. Indicaţi trei ştiinţe pedagogice care consideraţi că pot sprijini soluţionarea ei. Arătaţi în ce direcţii ideatice se pot găsi puncte de sprijin în ramurile pedagogice respective. Argumentaţi alegerile exprimate. Folosiţi în formularea răspunsului conţinutul de idei redat în Anexele 1 şi 2.
- Analizaţi ideile din citatul următor. Descrieţi care este problema semnalată de autor. Se poate susţine autenticitatea acesteia? Care ar fi argumentele favorabile susţinerii acestei opinii? Ce soluţie se poate concepe pentru rezolvarea aspectului critic identificat? Situaţia semnalată este valabilă pentru societatea românească actuală?

> Putem să constatăm (...), susţine Jean Thomas, că unele caracteristici noi ne-au modificat modul de viaţă. Totul merge prea repede în ceea ce priveşte transmiterea informaţiilor, modurile de deplasare etc., având drept consecinţe comportamente impulsive, atât la părinţi, cât şi la copii. Deoarece părinţii lucrează de cele mai multe ori în afara domiciliului, copiii nu îi mai văd exercitându-şi meseria şi nu mai au aceleaşi puncte de reper. În acest context, discursul trece înaintea acţiunii. Totul se negociază, totul se argumentează în sânul unei familii: drepturile fiecăruia, sarcinile fiecăruia. Egocentrismul natural devine preponderent şi poate da naştere la confruntări frecvente şi la polemici fără sfârşit[9].

2.2. Soluţii la problemele actuale ale educaţiei vârstelor mici. Tendinţe globale

Pe fondul ansamblului complex de probleme inventariate mai sus, copilul şi copilăria reprezintă un subiect de dezbatere abordat în domeniul cunoaşterii ştiinţifice, ca şi la nivelul preocupărilor a numeroase categorii de actanţi sociali: organizaţii internaţionale de prim rang – de tip ONU/UNICEF, guvernele celor mai multe state, Bisericile din toate ţările, ONG-uri, personalităţi celebre din domenii diferite (ştiinţă, artă, politică etc.), copiii înşişi. Se iniţiază manifestări internaţionale, regionale, naţionale şi zonale/locale

8. A. Berge, 1967, *Defectele copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti; Idem, 1967, *Defectele părinţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
9. J. Thomas, *op. cit.*, p. 31.

cu participare largă şi mize pragmatice. De exemplu, intervalul 2001-2010 a fost declarat *Deceniul internaţional al promovării culturii păcii şi nonviolenţei pentru copiii lumii.*

ACTIVITATE

- Care sunt atribuţiile UNICEF?

2.2.1. *Măsuri administrativ-organizatorice*

La nivelul sistemelor educative din lume întâlnim moduri diverse de reacţie faţă de paleta problemelor arătate. Practicile actuale evidenţiază un ansamblu de tendinţe de structurare a soluţiilor administrativ-organizatorice adoptate pentru educaţia copiilor de vârstă mică. Câteva variante rezolutive semnificative sunt redate mai jos.

Organizarea creşelor/căminelor/centrelor educative pentru copiii antepreşcolari (copii până la 2-3 ani). Experienţa organizării unor astfel de instituţii este din ce în ce mai consistentă în ultimele decenii, pe fondul invocării imperativului realizării educaţiei timpurii în plan internaţional.

Cuprinderea copiilor în grădiniţă. Măsură de protecţie socială, în special în mediile defavorizate (localităţi izolate de munte, deltă sau sărace), înscrierea copiilor la grădiniţă tinde să solicite concomitent două obiective importante din partea comunităţilor: protecţia şi asistenţa socială a minorilor, pe de o parte, şi asistenţa educaţională a acestora (în conformitate cu exigenţe adaptate lumii moderne), pe de altă parte. În România, de exemplu, după 1990 s-a realizat îmbunătăţirea accesului la educaţie atât în învăţământul preşcolar, cât şi în cel primar printr-un amplu complex de acţiuni complementare[10].

În România învăţământul preşcolar este reglementat în configuraţia actuală din anul 2000 şi integrează unele modificări ca urmare a aplicării legislaţiei din 2008; el cuprinde mai multe tipuri de grădiniţe. În funcţie de numărul de ore în care cadrele

10. Scrisoarea metodică a MECT din 2004 („Anul şcolar 2004-2005, anul comunicării în învăţământul preşcolar românesc") menţiona câteva dintre iniţiativele momentului respectiv.
   - Programul „Asigurarea educaţiei de bază pentru toţi cetăţenii. Formarea competenţelor-cheie" (Generalizarea grupei pregătitoare în învăţământul preşcolar din România, Să citim pentru mileniul trei);
   - Programul „Fundamentarea ofertei educaţionale pe baza nevoilor de dezvoltare personală ale elevilor, din perspectiva dezvoltării durabile şi a asigurării coeziunii economice şi sociale" (Studiu de analiză a situaţiei actuale a învăţământului preşcolar din România);
   - Programul „Asigurarea echităţii în educaţie" (Programele *Phare 2001-2003 - Accesul la educaţie al grupurilor dezavantajate*);
   - Programul „Asigurarea calităţii proceselor de predare şi învăţare, precum şi a serviciilor educaţionale" (Educăm aşa, Centrele de resurse pentru părinţi - potenţial, nevoi şi perspective);
   - Programul „Educaţie prin activităţi extraşcolare şi extracurriculare" (Ecogrădiniţa).

   Programele şi proiectele prezentate au avut ca efect: elaborarea planului de învăţământ şi a programei pentru învăţământ preşcolar (1998-2000), dezvoltarea abordării educaţionale bazate pe metoda proiectelor şi derularea unor programe pentru educaţia părinţilor (2000-2002), amenajarea corespunzătoare a mediului educaţional pentru creşterea calităţii proceselor educaţionale (2002-2004) etc.

didactice îşi desfăşoară activitatea, implicit timpul în care copiii beneficiază de asistenţă pedagogică, se diferenţiază grădiniţa: cu *program normal* – 5 ore pe zi; cu *program prelungit* – 10 ore de activitate zilnică; cu *program săptămânal* – 5 zile lucrătoare pe parcursul întregii zile (inclusiv noaptea). Deoarece grădiniţele integrează efective variabile de copii, ele sunt organizate în moduri variate.

Pentru *efective mari* de copii, structura grupelor de preşcolari este stabilită pe baza vârstei biologice; astfel, se organizează *grupe omogene* – cu copii de aceeaşi vârstă: *grupă mică* (3-4 ani), *grupă mijlocie* (4-5 ani), *grupă mare* (5-6 ani), *grupă pregătitoare* (6-7 ani – până în anul 2012).

Pentru *efective de mărime medie*, se organizează *grupe pe nivele*: nivelul I – cu copii de 3-4 ani şi nivelul II – cu copii de 5-6/7 ani.

În cazul *efectivelor mici*, funcţionează *grupe combinate* cu copii având vârste şi niveluri de dezvoltare diferite, de la 3 la 6/7 ani.

Grupele pe nivele şi cele combinate sunt *grupe eterogene* (cuprind copii cu vârste diferite).

Copiii care pot beneficia de instituţiile preşcolare sunt copii normali sub aspectul dezvoltării fizicopsihice; ei alcătuiesc *grupe cu copii normali/grupe normale*. În procesul educaţiei din grădiniţă sunt integraţi şi copii cu cerinţe educative speciale – *grupe integrate*. Acestea intră sub incidenţa cerinţelor învăţământului special exprimate în regulamentul propriu de funcţionare. În învăţământul preşcolar funcţionează şi *grupe cu program suplimentar* care integrează copii cu aptitudini pentru diferite domenii (artistic, limbi străine, sportiv) şi parcurg programe îmbogăţite faţă de ceea ce studiază copiii în mod obişnuit. Pentru situaţiile respective, este nevoie de acordul părinţilor şi, în plus, de respectarea unui ansamblu de condiţii: existenţa unei programe speciale aprobată de ministerul de resort, programul zilnic al copilului beneficiar să nu depăşească două ore în structura activităţilor alese etc.

ACTIVITATE

- În ce condiţii se organizează o instituţie de învăţământ preşcolar în România? Studiaţi reglementările în vigoare.
- Descrieţi traseul administrativ ce trebuie parcurs de părinţii unui copil pentru înscrierea acestuia în învăţământul preprimar. Descrieţi acelaşi traseu pentru înscrierea copilului în clasa pregătitoare şi în clasa I.
- Studiaţi *Regulamentul de organizare şi desfăşurare a învăţământului special* şi indicaţi prevederile cu privire la copiii de vârstă preşcolară şi şcolară mică.
- Care sunt condiţiile de organizare a grupelor de preşcolari cu program suplimentar? Studiaţi reglementările din România. Realizaţi o analiză a avantajelor şi a dezavantajelor funcţionării grupelor cu program suplimentar.
- Realizaţi o fişă descriptivă succintă în legătură cu derularea activităţii educative din grădiniţa dintr-o ţară europeană. Folosiţi internetul, colecţia *Revistei de pedagogie*, a *Revistei învăţământului primar*, a *Revistei învăţământului preşcolar* din România sau o altă sursă. Efectuaţi acelaşi lucru pentru şcoala primară. Evidenţiaţi aspectele comune şi pe cele diferite/originale identificate, comparând situaţia instituţiilor din România cu cele similare descrise anterior.

Cuprinderea instituţiilor de învăţământ preşcolar în structura sistemului naţional de învăţământ. Ca organizare administrativ-juridică, în ţările lumii există grădiniţe ce

funcţionează de sine stătător sau grădiniţe integrate în structura şcolilor. În ultima situaţie, educaţia în grădiniţă fie constituie o primă etapă a educaţiei şcolare, fie este integrată în întregime în cea şcolară. În numeroase ţări, inclusiv în România, se caută modalităţi pentru a impulsiona crearea de servicii sau mai buna funcţionare a celor existente pentru minorii între 0 şi 3 ani. Structurile respective sunt poziţionate ca primă treaptă a sistemului naţional de învăţământ.

Coborârea vârstei de debut a preşcolarităţii (Sorin Cristea[11]), *ca şi cea a intrării în şcoală*. Vârsta de acces în grădiniţă variază de la ţară la ţară: 2-2,5 ani (de exemplu, în Franţa), 2,5 ani (Belgia), 3 ani (România, Germania, Cehia, Ungaria, Spania), 4 ani (Grecia)[12]. În ceea ce priveşte începerea şcolii primare în ţările lumii, faptul are loc, de asemenea, la vârste diferite; şcoala începe la 5 ani (în Marea Britanie, Bulgaria), la 6 ani (în România, Italia, Germania, Cehia, Ungaria, Spania, Franţa, Belgia) sau la 7 ani (în Suedia, Danemarca, Polonia). În Polonia şi Bulgaria parcurgerea ultimului an de grădiniţă este obligatoriu pentru copii, în timp ce în Italia acelaşi fapt este opţional. În unele state din SUA (New York, Illinois, Connecticut), şcolaritatea debutează la 4 ani.

Conceperea unor structuri de sine stătătoare în cadrul sistemului de învăţământ pentru a asigura pregătirea pentru şcoală a copiilor orientată spre atingerea maturităţii şcolare sau spre formarea aptitudinii de şcolaritate. În momentul actual, în lume sunt ţări care organizează *grupe pregătitoare* pentru şcoală (cazul României până în 2012), după cum există ţări care au *clase pregătitoare* (cum este şi cazul României după 2012). Într-un plan mai general, se discută despre găsirea modalităţilor optime de asigurare a continuităţii între activitatea antepreşcolară de educaţie şi cea preşcolară (dar şi şcolară) – la nivelul claselor primare şi gimnaziale. Afirmarea instituţiilor de educaţie pentru preşcolari şi şcoala primară are loc pe un fond general de criză a şcolii, aspect semnalat încă din anii '70 de analiştii fenomenului educaţional. La nivel mondial se structurează tendinţa ca şcolile să piardă din importanţă prin raportare la celelalte modalităţi de instrucţie[13].

Stimularea iniţiativelor private pentru organizarea educaţiei copiilor de vârstă mică (grădiniţe particulare, sisteme de supraveghere şi formare de tip after school etc.). Tendinţa implicării comunităţii în educaţia minorilor aflaţi într-o diversitate de situaţii normale şi speciale prin *multiplicarea agenţilor furnizori* de asistenţă educaţională este din ce în ce mai puternică; alături de instituţii specializate de stat, sunt înfiinţate instituţii particulare – ale Bisericii, organizaţiilor nonguvernamentale, fundaţiilor, asociaţiilor, diferitor persoane etc.

Pentru educaţia la vârstele mici s-au propus în decursul timpului diverse alternative educaţionale: Waldorf, Montessori, Step by Step, Planul Jena etc.

---

11. S. Cristea, 2000, „Educaţia 2000", în *Revista învăţământului preşcolar*, nr. 1-2, pp. 14-18.
12. A. Mihalcea, 2012, La şcoală de la 5 ani – modelul britanic are false motivaţii, în *Şcoala Românească*; http://www.scoalaromaneasca.ro/Scoala-Internationala/2012-04/la-scoala-de-la-5-ani-modelul-britanic-are-false-motivatii; consultat în 12.10.2013.
13. Ph.H. Coombs, 1968, *La crise mondiale de l'éducation*, PUF, Paris, p. 20.

ACTIVITATE

- Realizaţi prezentarea unei instituţii de învăţământ preşcolar sau primar de tip privat din România sau din străinătate utilizând internetul. Evidenţiaţi aspectele originale ale organizării faţă de modalitatea tradiţională cunoscută.

Luarea de măsuri la nivelul autorităţilor locale şi/sau centrale pentru creşterea procentuală a integrării copiilor în grădiniţe şi şcoli primare. La nivelul învăţământului primar – treaptă obligatorie de pregătire formală – se pune problema diminuării absenteismului, a abandonului şcolar şi a controlului tuturor formelor de eşec şcolar cognitiv sau necognitiv/relaţional. Măsurile legate de preşcolaritate se corelează cu acţiunile educaţiei timpurii şi ale educaţiei permanente. Se formulează distinct şi tot mai insistent imperativul de a sprijini evitarea instalării eşecului şcolar în perioada şcolarităţii, în general, şi a şcolarităţii mici, în special.

Crearea condiţiilor corespunzătoare pentru implicarea familiei sub aspect pedagogic în demersul formării timpurii a copiilor. În tot mai multe instituţii educative se organizează *şcoli pentru părinţi* (concept avansat de către W.D. Waat şi A. Isambert); sunt vizaţi atât viitorii părinţi, cât şi cei care au deja copii şi se confruntă cu probleme generate, în principal, de caracteristicile lumii în care trăim. În cadrul UNESCO s-a pus problema educării părinţilor încă din 1955[14].

ACTIVITATE

- Realizaţi un eseu despre poziţia familiei între factorii educaţiei individului având în vedere ideile lui Rose Laub Coser:

  Se poate afirma că familia este locul în care se însuşesc deprinderile de bază (regulile de interacţiune socială şi comunicare, igiena personală, responsabilităţile) şi reprezintă un sprijin crucial în asigurarea succesului instituţiilor de tip secundar, spre exemplu grădiniţele şi şcolile[15].

Inventarierea/cunoaşterea condiţiilor necesare pentru asigurarea învăţării de bază în mediul preşcolar şi şcolar (predilect şcolaritatea mică şi medie) sau pentru crearea contextului socioeducaţional favorabil instituirii premiselor succesului şcolar. Mediul de viaţă al minorului din instituţiile de educaţie este peste tot asociat cu valenţele lui formative. El este considerat prima şi cea mai importantă sursă a conţinuturilor educaţiei la vârstele mici.

Responsabilii educaţiei formulează standarde pentru asigurarea calităţii educaţiei la vârstele mici. Standardele vizează un complex de aspecte: instituţiile care realizează educaţia, personalul didactic şi nedidactic (medici, psihologi ş.a.), activităţile iniţiate/derulate, activităţile educative/climatul educaţional, asistenţa medicală/condiţiile igienice, condiţiile materiale etc.

---

14. H.H. Stern, 1972, *Educarea părinţilor în lume*, Institutul pentru Educaţie, UNESCO, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
15. R.L. Coser, *The Family: Its Structure and Functions*, ed. a II-a, New York, St. Martin's Press, 1974, p. 43, *apud* Adina Băran-Pescaru, *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*, Editura Aramis, Bucureşti, pp. 11-15.

Precizarea caracteristicilor dezirabile ale contextului moral-deontologic pe care îl presupune activitatea cu copiii de vârstă mică. Codurile deontologice ale educatorilor care relaţionează cu această categorie de parteneri transmit mesajul necesităţii responsabilizării agenţilor care modelează personalitatea fiinţei umane în primii ani de viaţă; parteneriatele comunitare (între grădiniţă şi şcoală, pe de o parte, şi agenţi economici, instituţii culturale, de asistenţă socială, medicală, pastorală etc., pe de altă parte), care deservesc interesul mai bunei educări a copiilor de vârstă mică, semnifică o creştere a responsabilităţii adulţilor faţă de creşterea şi formarea tinerei generaţii încă din primii ani de existenţă.

ACTIVITATE

- Identificaţi un cod etic sau deontologic referitor la activitatea cadrelor didactice din lume. Analizaţi conţinutul prin prisma relevanţei elementelor integrate pentru cadrele didactice care lucrează cu copiii de vârstă mică.

2.2.2. *Opţiuni valorice principiale*

Dacă fiecare ţară iniţiază măsuri specifice pentru impulsionarea derulării în condiţii cât mai bune a educaţiei în primii ani de viaţă ai persoanei, atunci este evident că faptul invocat se întemeiază pe împărtăşirea unui ansamblu de idei-forţă sau a unor valori fundamentale despre formare, în general. În ultimii ani, opţiunile valorice principiale care se bucură de acceptare necondiţionată integrează ideile referitoare la *educaţia pentru toţi*, *educaţia timpurie*, *educaţia elementară*, *educaţia permanentă* şi *autoeducaţia*. Desigur, nu este vorba despre idei absolut noi în perimetrul teoriei pedagogice sau al practicii formative; însă ceea ce le conferă în prezent anvergură, implicit vizibilitate maximă este tocmai continua înnoire a contextului care le impune drept valori imperative recurente.

2.2.2.1. Educaţia pentru toţi – formare a tuturor

Sintagma *educaţia pentru toţi* se bucură de utilizare largă mai cu seamă în literatura psihopedagogică consacrată studierii problemelor educative ale persoanelor cu cerinţe speciale. Introdusă în limbajul ştiinţelor socioumane după Conferinţa miniştrilor educaţiei de la Jomtien (Thailanda, 1990), expresia, explică Ecaterina Vrăşmaş[16], a devenit un concept central în pedagogia contemporană. Ea vehiculează câteva mesaje importante pentru contextul actual al lumii întregi:

- *toate persoanele trebuie integrate într-o formă de educaţie*; reversul acestei idei implică afirmaţia că nici o persoană (deci, nici un copil, nici chiar cel de câteva luni) nu trebuie să rămână în afara acţiunii educative; altfel spus, discriminarea educaţională trebuie abolită;
- *învăţământul „trebuie să răspundă cerinţelor educative ale fiecărui individ* – subiect şi obiect al acestei influenţe specifice"[17]. Oricât de greu ar fi pentru educator să

16. E. Vrăşmaş, 1999, *Educaţia copilului preşcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie*, Editura ProHumanitate, Bucureşti, p. 41.
17. *Ibidem*, p. 43.

formeze personalităţi cu caracteristici unice (deoarece faptul implică o enormă multiplicare a modalităţilor de intervenţie formativă), el va accepta că „fiecare individ reprezintă un izvor de experienţe în învăţare" ce trebuie valorificat deplin. Aplicarea ideii/viziunii educaţiei pentru toţi la nivelul vârstelor mici generează un complex acţional direcţionat multiplu.

ACTIVITATE

- Realizaţi o fişă de informaţii despre Conferinţa miniştrilor educaţiei de la Jomtien, Thailanda (1990). Reţineţi ideile esenţiale pe care această manifestare le-a generat.

2.2.2.2. Educaţia timpurie – prioritate socială majoră

Activităţile formative iniţiate şi derulate în intervalul 0-6/7 ani sunt numite prin expresii diferite; în ultimele decenii, cea mai cuprinzătoare şi mai sugestivă denumire care s-a impus este sintagma *educaţie timpurie*. Aceasta indică două perspective de abordare a problemelor educaţiei la vârstele mici. Prima perspectivă, cea a conceperii educaţiei copilului înainte de şcoală prin raportare la instituţia de învăţământ preşcolar/grădiniţă, se completează cu a doua perspectivă, aceea a corelării intrării la şcoală cu întreaga perioadă premergătoare momentului respectiv. Dacă pentru prima perspectivă este ilustrativă formula *educaţie preşcolară/învăţământ preşcolar/învăţământ preprimar*, pentru a doua se întrebuinţează construcţia lingvistică *educaţie timpurie*.

Perspectiva educaţiei timpurii angajează o viziune în care primii 3 ani de viaţă ai copilului nu (mai) sunt concepuţi ca o simplă perioadă de creştere biologică ce solicită adulţii în probleme legate de hrănire/alimentaţie, igienă, supraveghere şi îngrijire medicală. Pe lângă aspectele menţionate, educaţia timpurie integrează consubstanţial educaţia antepreşcolară şi cea preşcolară în temeiul ideii că primii trei ani de viaţă ai copilului constituie un *interval al învăţării cu efecte esenţiale pentru întreaga existenţă a individului*; în aceste condiţii, adulţii din preajma copilului trebuie să-şi asume intervenţii educative conştiente şi explicit dirijate în folosul copilului[18].

Educaţia timpurie este concepută ca un context existenţial cuprinzător instituit la nivel familial şi extrafamilial ce integrează persoane, dar şi instituţii, acţiunile acestora, atitudinile şi valorile pe care le practică, resursele materiale, organizatorice, manageriale etc. Întregul complex de elemente indicate este subordonat finalităţii explicite de a asigura ceea ce este denumit generic *creşterea şi dezvoltarea copilului mic*. Se pune problema imperativităţii luării în considerare a nevoilor generale şi individuale ale copiilor[19].

Observăm că, prin prisma educaţiei timpurii, raportarea la copilul mic generează o relaţie inedită între acţiunile, educaţie-creştere-dezvoltare. *Educaţia* integrează creşterea

18. La nivel internaţional problemele educaţiei preşcolare sunt abordate predilect în sensul cultivat de *pedagogia preşcolară având sens larg*, ceea ce echivalează cu sensul indicat de formula *educaţie timpurie*. Sunt studiate şi valorizate caracteristicile modelării realizate începând cu primele luni de viaţă ale copilului şi până la 6/7 ani şi nu doar ceea ce se petrece în intervalul 3-6/7 ani când copilul se află în grădiniţă.

19. E. Vrăşmaş, 2008, *Educaţia timpurie şi grădiniţa adaptată. De la pedagogia grupului la pedagogia diversităţii. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar*, MECT, UNICEF, RENINCO, Asociaţia Reninco România, Bucureşti, p. 8.

şi dezvoltarea, ceea ce presupune că, atunci când cele din urmă se produc la anumiţi parametri sau standarde, prin însuşi conţinutul lor, prin modul în care se materializează efectiv, devin surse ale conţinuturilor învăţării, implicit dobândesc semnificaţii instrumentale pentru devenirea normală a copiilor.

Creşterea se raportează predilect la aspectul biologic legat de hrănire/alimentaţie, dar şi la supraveghere/îngrijire medicală/adaptare. Aspectele antrenate de asistarea creşterii copilului devin, inevitabil, şi conţinuturi ale învăţării (de exemplu, aspectele legate de igiena corporală, a alimentelor, a îmbrăcămintei etc. sunt expuse copiilor practic şi verbal şi constituie obiect al influenţării minorilor).

Dezvoltarea/dezvoltarea timpurie presupune mai ales aspectele sociorelaţionale în care este implicată o persoană. Se au în vedere socializarea şi efectele acesteia la nivel psihic (intelectual, emoţional, volitiv etc.). Dezvoltarea integrează şi componenta fizică a manifestării unei persoane[20]. Dezvoltarea timpurie trebuie completată, întregită de şi realizată prin educaţia timpurie în care sunt implicate persoane cu competenţe specifice.

Agenţii prezenţi în viaţa copilului după naştere trebuie angajaţi *inevitabil şi în egală măsură* în îngrijirea, protecţia, creşterea, dezvoltarea copilului, dar şi în educaţia sa timpurie. Chiar dacă societatea organizează instituţii care oferă sprijin/asistenţă tuturor categoriilor de minori, ele, oricât ar fi de bune, de performante, nu îi pot înlocui pe responsabilii direcţi, respectiv pe părinţii copiilor. De aceea, realizarea educaţiei timpurii angajează ample programe de educaţie a părinţilor/educaţie parentală care se referă la probleme specifice ale vârstelor mici[21].

Beneficiarii direcţi pe termen scurt şi în perspectivă îndelungată ai activării educaţiei timpurii sunt copiii mici, iar beneficiarii indirecţi sunt familiile şi comunităţile de apartenenţă. Cele din urmă reprezintă însă, concomitent, agenţii responsabili de aplicarea proiectului/principiului filosofiei educaţiei timpurii. De aceea, odată cu impunerea ideii şi a conceptului de *educaţie timpurie* se afirmă şi alte ipostaze acţionale ce solicită, la rândul lor, redimensionări substanţiale:

- educaţia prenatală şi postnatală a familiei;
- consilierea familiilor/părinţilor;

---

20. Procesul de dezvoltare poate fi delimitat la mai multe niveluri: dezvoltarea formelor organice ori a unui grup de animale sau plante din lumea vie; apariţia individuală a organismelor vegetale şi animale cuprinzând toate transformările organismului (de la stadiul de embrion până la sfârşitul existenţei – ontogeneză); dezvoltarea şi apariţia speciei umane (antropogeneză); dezvoltarea fizică a speciei umane (ontogeneză umană); apariţia şi dezvoltarea funcţiilor psihice la om (psihogeneză); apariţia şi dezvoltarea funcţiilor psihice umane individuale (ontopsihogeneză); apariţia şi dezvoltarea societăţii umane (sociogeneză). *Ontogeneza umană* integrează totalitatea schimbărilor de ordin biologic, psihic, social petrecute la nivel individual; ea devine astfel o ontobiopsihosociogeneză. „Referitor la identificarea factorilor implicaţi în dezvoltarea umană, întâlnim o convergenţă principială; (...) sunt discutaţi ca factori ai ontogenezei ereditatea, mediul, educaţia" (A. Cosmovici, L. Iacob [coord.], 1998, *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, p. 25).

21. Educaţia părinţilor este vizată cel mai frecvent în legătură cu problemele intrării copilului la şcoală, ale preadolescenţei şi adolescenţei şi mai puţin pentru ceea ce este specific creşterii şi educării copilului foarte mic sau până la intrarea lui la şcoală. În plus, se cere depăşirea prejudecăţii că problemele demne de atenţie pentru părinţi sunt doar cele legate de realizarea sarcinilor şcolare ale copiilor (mai mari sau mai mici).

- educaţia comunităţii;
- educaţia părinţilor/parenting;
- educaţia personalului specializat în asistarea copiilor de vârstă mică – cadre didactice, asistente medicale, nutriţionişti, psihologi, personal de îngrijire etc.;
- educaţia pentru eliminarea riscurilor în copilărie;
- educaţia dificultăţilor instrumentale, legate de comunicare (educaţia pentru comunicare/dezvoltarea limbajului), şi dificultăţilor legate de raportarea prosocială/la mediul social de apartenenţă (educaţia pentru responsabilizare/implicare/participare).

Educaţia timpurie este invocată denominativ tot mai mult în România[22] atât în limbajul practicienilor, cât şi în cel al teoreticienilor (E. Vrăşmaş, Gh. Tomşa, N. Oprescu), cei din urmă având un rol semnificativ în precizarea conotaţiilor sintagmei. Adoptându-se ideile acestei perspective, în România a fost conceput *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între 0 şi 6/7 ani*, intrat în vigoare începând cu toamna anului 2008, iar în spiritul acestui document, concomitent, a fost restructurat şi *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*.

ACTIVITATE

- Precizaţi sensurile cu care sunt folosiţi termenii: îngrijire, protecţie, creştere, dezvoltare şi educaţie. Identificaţi şi alţi termeni relevanţi.
- Care este opinia filosofului John Locke în legătură cu puterea educaţiei asupra modelării personalităţii copilului? Raportaţi-vă la ideile de mai jos:

  Noi nu putem spera să schimbăm cu totul firea copiilor, să facem dintr-un temperament vesel unul meditativ şi grav, sau, dintr-unul melancolic, unul plin de vioiciune – fără a le dăuna. Dumnezeu a imprimat fiecărui om un caracter care, ca şi forma trupului, poate fi uneori întru câtva îmbunătăţit, dar cu greu poate fi complet schimbat şi transformat în opusul său. Prin urmare, acei care se ocupă de educaţia copiilor trebuie să le studieze cu grijă aptitudinile şi să constate prin experienţe numeroase ce anume pot prinde ei mai uşor şi ce li se potriveşte, să observe care este zestrea lor naturală, cum se poate ea spori şi ce se poate face în acest sens. Educatorii trebuie să cunoască lipsurile copiilor şi dacă ei sunt în stare să câştige prin muncă şi prin practică ceea ce le lipseşte, precum şi dacă merită sau nu osteneala educatorului. În multe cazuri, de fapt, ceea ce putem face, ceea ce trebuie să urmărim este de a trage foloasele cele mai bune din darurile naturii, prevenind viciile şi defectele spre care sunt înclinate astfel de temperamente şi dezvoltând bunele dispoziţii pe care firea lor le poate folosi. Trebuie să dezvoltăm cât se poate de mult aptitudinile naturale ale fiecărui copil, dar trebuie să renunţăm la truda zadarnică de a impune cuiva un

22. Interesul pentru o atare viziune este pe deplin îndreptăţit prin prisma experienţei româneşti. Din punct de vedere organizatoric, creşele (pentru copiii cu vârste de la 0 la 3 ani) funcţionează ca instituţii subordonate Ministerului Sănătăţii, iar grădiniţele se află în subordinea Ministerului Educaţiei. Între 1991 şi 1994, *Proiectul-pilot de educaţie individualizată a copiilor în vârstă de 0-7 ani* s-a derulat cu participarea celor două ministere (Ministerul Sănătăţii şi Ministerul Învăţământului – la momentul respectiv), cu sprijinul Reprezentanţei UNICEF din România, în scopul de a crea un *program individualizat de educaţie pentru copiii din creşe şi grădiniţe* în contextul specific al învăţământului din România.

caracter care nu este al său. Căci, ceea ce este sporit în felul acesta va fi în cel mai bun caz ceva nelalocul său şi va avea întotdeauna în înfăţişarea sa pecetea dizgraţioasă a constrângerii şi a afectării[23].

2.2.2.3. Educaţia elementară – paşaport pentru viaţă

Comisia Internaţională pentru Educaţie în secolul XXI, prin preşedinte J. Delors, propune într-un raport către UNESCO[24] sintagma *învăţământ elementar*. Ea se referă la învăţământul preşcolar şi primar de tip tradiţional sau alternativ care integrează, în principiu, intervalul cuprins între 3 şi 12 ani. Educaţia elementară este asociată cu cititul, scrisul, calculul. Pentru ţările în care finalizarea claselor primare are loc la 10/11 ani, evident, învăţământul elementar include şi clasa a V-a sau a V-a şi a VI-a. În ciclul educaţiei elementare se urmăreşte asigurarea unui corpus de cunoştinţe de bază, precum şi instrumentele esenţiale ale procesului de învăţare: capacitatea de a citi, de a scrie, de a se exprima oral şi în scris, de a calcula şi de a rezolva probleme (pentru educaţi ce pot avea şi vârstă adultă; se vizează şi adulţii analfabeţi).

„Paşaport pentru viaţă", educaţia elementară este esenţială pentru eliminarea inegalităţilor de toate tipurile – susţin autorii raportului citat. Mesajul transmis odată cu afirmarea sintagmei *educaţie elementară* este acela că, asimilate cât mai temeinic la momentul oportun în primii ani de viaţă, instrumentele învăţării constituie o premisă atât pentru succesul şcolar al educaţilor, cât şi pentru succesul lor social.

2.2.3. *Soluţia românească pentru educaţia preşcolară – repere istorice*

Învăţământul preşcolar din România are o istorie de aproape un secol şi jumătate[25]. Printre structurile similare europene, acesta se numără ca variantă organizatorică cu o certă şi valoroasă tradiţie în organizarea educaţiei formale pentru copiii de vârstă mică. Un bilanţ al celor mai importante momente[26] care privesc devenirea istorică a

23. John Locke, 1971, *Câteva cugetări asupra educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 34-35.
24. J. Delors (coord.), 2000, *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*, Editura Polirom, Iaşi.
25. La nivel mondial, studii sistematice asupra educaţiei timpurii s-au realizat în ultimele decenii ale secolului XX. Cu toate acestea, în planul acţiunii propriu-zise s-a observat că formarea copilului în intervalul copilăriei mici a constituit o preocupare perpetuă a tuturor societăţilor. Până în momentul actual, în sistemele de învăţământ de pretutindeni, intervenţiile educaţionale la vârstele timpurii au fost subsumate restrictiv învăţământului preşcolar.
26. Succesiunea momentelor importante din istoria învăţământului preşcolar românesc se configurează prin intermediul câtorva încercări de sistematizare propuse în ultimul deceniu. R. Şovar şi F. Bălaşa inventariază în acest sens o sumă de aspecte în lucrarea *Un secol de existenţă legiferată a învăţământului preşcolar din România* (1996), Adina Glava şi Cătălin Glava surprind paşii istoriei învăţământului preprimar românesc în lucrarea *Introducere în educaţia preşcolară* (2003), iar Gheorghe Tomşa şi Nicolae Oprescu tratează aceeaşi problemă în cartea *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preşcolare* (2007). Contribuţiilor arătate li se

învăţământului preşcolar sub aspect legislativ-normativ şi structural (mai ales) arată preocuparea constantă a decidenţilor educaţiei de a găsi soluţii viabile pentru imperativul educaţiei copiilor de vârstă mică nu numai la nivelul şcolii elementare, dar şi la nivelul preşcolarităţii[27].

Reperele istorice relevante pentru devenirea continuă a experienţei formale preşcolare din România sunt redate în succesiunea datelor de mai jos. Ele sunt structurate pe trei intervale majore:

- 1860-1945
- 1945-1989
- 1989 - prezent.

Perioada 1860-1945

- 1860 - M. Kogălniceanu, la momentul respectiv prim-ministru al Principatelor Române Unite, făcea cunoscută posibilitatea înfiinţării unor instituţii pentru educarea minorilor; acestea erau numite „şcoli fröbeliene".
- 1866 - *Proiectul de Lege al instrucţiunii elementare, primare, secundare şi superioare* (din 24 ianuarie) prevedea *pentru prima dată* norme referitoare la înfiinţarea „grădinei de copii"[28].
- 1874 - Titu Maiorescu, în calitate de ministru al Cultelor şi Instrucţiunii Publice, trimitea trei bursiere la Gotha, unde funcţiona un centru de pregătire a „conducătoarelor" de grădiniţe.
- 1880 - Într-un proiect al ministrului Cultelor şi Instrucţiunii Publice, Vasile Conta, se prevedea înfiinţarea grădiniţelor de copii.
- 1881 - La 1 aprilie, directorul Şcolii Normale din Bucureşti (instituţie iniţiată de „Societatea pentru Învăţătura Poporului Român"), profesorul Barbu Constantinescu, punea bazele „Societăţii Române pentru grădini de copii". Societatea îşi asuma ca sarcină fundamentală înfiinţarea de grădiniţe sau „şcoli fröbeliene" în cât mai multe localităţi. În articolul 11 al statutului noii societăţi se preciza scopul acesteia:

---

adaugă şi studiul de caz *Învăţământul preşcolar în România* (2003), precum şi lucrarea *Antologia Legilor Învăţământului din România* (2004, elaborată sub egida Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei). Coroborând datele oferite de sursele citate, dar adăugând şi alte informaţii privitoare la evoluţia sistemului preşcolar din ultimii ani, sintetizăm datele importante ale unei evoluţii continue, în ultimă instanţă, ale unei scurte istorii a învăţământului preşcolar românesc. Considerăm că decupajele istorice pe care le evidenţiem pot fi valorizate ca experienţă educaţională determinativă pentru reconsiderări, reevaluări şi redimensionări ale pedagogiei şi didacticii caracteristice învăţământului preşcolar.

27. Datele prezentate constituie o selecţie din conţinutul studiului *Momente de referinţă din evoluţia învăţământului preşcolar românesc - contexte ale schimbării didacticii de specialitate*, realizat de L. Stan şi G. Farcaş. Studiul este publicat în volumul lucrărilor simpozionului internaţional „Provocări ale educaţiei la începutul secolului al XXI-lea", ediţia a II-a, Iaşi, 13-14 decembrie 2010, Editura Sapientia, 2011, pp. 242-254.
28. În contextul actual, utilizăm sintagma „grădiniţă de copii"/„grădiniţă" ca substitut pentru construcţia „grădină de copii" sau „şcoală fröbeliană", având în vedere că atât în teoria pedagogică, cât şi în practica educativă actuală formularea este consacrată şi folosită pe scară largă. Schimbarea propriu-zisă a denumirii de „grădină de copii", respectiv impunerea familiarei construcţii curente „grădiniţă de copii" a avut loc în anul 1956.

„a ajuta familia în educaţia copiilor, în vârsta fragedă de la trei la şapte ani, dezvoltându-le într-un mod armonios atât partea fizică, cât şi partea intelectuală şi morală". De asemenea, se propunea creşterea numărului de instituţii pentru copii, în general, şi pentru orfani, în mod special, sau pentru copiii proveniţi din medii familiale paupere. Se punea problema ca celor din ultima categorie să li se ofere mijloacele de educaţie necesare în mod gratuit.

- 1881 – La 23 aprilie, în Bucureşti se înfiinţa prima grădiniţă de copii din România; aflată în clădirea Şcolii Normale de la Sf. Ecaterina (în apropiere de Podul Şerban Vodă), grădiniţa avea 80 de copii, era condusă de o „bunicică" (femeie bună), Frederica S. Prager, şi se baza pe activitatea unui ajutor al cadrului didactic. În septembrie 1892, instituţia s-a mutat într-un local nou (în strada Ostaşilor nr. 2 – loc unde funcţionează în prezent Grădiniţa nr. 78). Iniţiativa şi realizarea instituţiei au aparţinut Societăţii Române pentru grădini de copii.
- 1884 – Deputatul Nicolae Ionescu propunea organizarea unor grădiniţe de copii după modelul celor create de Fröbel, dar cerea ca acest fapt să fie sprijinit de statul român.
- 1885 – În cadrul lucrărilor Congresului corpului didactic s-a reafirmat ideea necesităţii/oportunităţii creării de grădiniţe de copii – în sensul de continuare a experienţelor începute în 1881 la Bucureşti. S-a specificat faptul că cea mai potrivită structură pentru funcţionarea unei atari instituţii este reprezentată de şcoala primară. Participanţii la reuniune au insistat pe importanţa realizării efective a acestui nivel de pregătire pentru beneficiarii lui – copiii cu vârsta cuprinsă între 3 şi 6 ani.
- 1886 – În Proiectul de lege a învăţământului propus de ministrul de resort în funcţie, D. Sturdza (cu ajutorul lui Spiru Haret), se consemna iniţiativa înfiinţării grădiniţelor de copii atât ca fapt, cât şi ca imperativ; se cerea continuarea unei experienţe modeste, dar reale, din spaţiul românesc.
- 1891 – *Legea pentru înfiinţarea grădinilor de copii în Transilvania şi Banat* evidenţia distinct ideea că dezvoltarea şi educarea la vârsta timpurie sunt de importanţă excepţională pentru existenţa umană. În perioada 1809-1890, în Banat şi Transilvania au funcţionat 67 de grădiniţe de copii. În Turda şi Cluj instituţiile respective fuseseră înfiinţate chiar înainte de funcţionarea primei grădiniţe din Europa (la iniţiativa lui Friedrich Fröbel în anul 1840)[29].
- 1893 – Se înfiinţa o grădiniţă de copii cu predare în limba română în Şcheiul Braşovului.
- 1896 – Se elabora *Legea asupra învăţământului primar şi normal primar* (prima din spaţiul românesc) care legifera înfiinţarea instituţiilor de stat pentru educarea copiilor de vârstă preşcolară. Legea permitea însă şi înfiinţarea de grădiniţe particulare. Efectul legii a fost deosebit de important pentru educaţia naţională, astfel încât, între anii 1896 şi 1910, erau înfiinţate în România 166 de instituţii de învăţământ preşcolar în care funcţionau 170 de educatoare.
- 1897 – Se înfiinţa prima grădiniţă particulară din România, în Bucureşti (strada Luigi Cazavilan); este vorba despre Grădiniţa de copii „Regina Margherita", cu predare în limba italiană. La momentul înfiinţării, grădiniţa oferea servicii formative pentru 27 de copii.

29. Aspectele menţionate sunt consemnate într-un studiu al Ministerului Învăţământului din anul 1964.

- 1909 – În calitate de ministru al Învăţământului, Spiru Haret iniţiază *Legea pentru şcolile de copii mici* (apărută în *Monitorul Oficial* nr. 58); în principal, legea urmărea impulsionarea dezvoltării învăţământului preşcolar din România.
- 1910 – Apărea *Regulamentul pentru administrarea interioară a şcolilor de copii mici*; el prevedea gratuitatea şi obligativitatea frecventării grădiniţei de copii, cu accent pe obligativitatea frecventării ei de către minorii de 6 ani.
- 1924 – Se elabora *Legea pentru învăţământul primar şi primar-normal* (publicată în *Monitorul Oficial* nr. 101 din 26 iulie); legea stipula obligativitatea frecventării grădiniţei de către minorii cu vârste între 5 şi 7 ani şi integrarea instituţiei preşcolare în structura învăţământului primar.
- 1925 – Apărea *Legea asupra învăţământului particular* (22 decembrie 1925); ea consemna posibilitatea înfiinţării grădiniţelor pentru copiii cu vârste cuprinse între 4 şi 7 ani. Documentul preciza obligativitatea aplicării aceleiaşi programe şcolare în învăţământul de stat, ca şi în cel privat. De asemenea, erau menţionate anumite condiţii ce trebuiau avute în vedere şi respectate în privinţa spaţiului educaţional. Mai exact, pe lângă sălile destinate activităţilor instructiv-educative propriu-zise, spaţiul trebuia să integreze curte şi grădină, ambele destinate mai ales jocurilor în aer liber.
- 1933 – Se înfiinţa *Asociaţia pedagogică a învăţătoarelor de la şcolile de copii mici* din România. Concomitent, apărea revista *Copilul*, concepută ca publicaţie adresată mamelor şi educatoarelor. În acelaşi an se lua o măsură organizatoric-managerială de însemnătate deosebită pentru gestionarea problemelor legate de afirmarea şi dezvoltarea învăţământului preşcolar românesc; mai exact, la nivelul ministerului de resort era numită o inspectoare de specialitate cu atribuţii la nivel naţional. Experienţa managerială de tipul menţionat s-a extins treptat, astfel încât în 1938 erau cinci persoane cu această responsabilitate, iar în 1939 exercitau roluri manageriale zece cadre didactice, câte o persoană pentru fiecare regiune din ţară (în 1938 teritoriul naţional era împărţit în zece unităţi administrative distincte).
  – Se organiza *Asociaţia Montessori*, avându-l ca preşedinte de onoare pe Nicolae Titulescu, ca preşedinte activ pe Constantin Rădulescu-Motru şi ca secretar pe Ilie Şulea-Firu. Ultimul a fost desemnat chiar de Maria Montessori director general al Mişcării Montessori în România.
- 1939 – Se adopta *Legea pentru organizarea şi funcţionarea învăţământului primar şi normal*; în conţinutul documentului legislativ se renunţa la denumirea de „şcoli de copii mici" şi se utiliza cel de „grădini de copii". Cadrul didactic implicat în activităţile educative cu copiii mici era numit „învăţătoare". Legea stipula frecvenţa facultativă la grădiniţă a copiilor de până la 5 ani, dar păstra prevederea legată de obligativitatea frecventării grădiniţei de către copiii cu vârste între 5 şi 7 ani.

Perioada 1945-1989

- 1948 – *Decretul pentru reforma învăţământului* introducea sintagma „învăţământ preşcolar"; în structura sa erau incluse „căminele de zi" şi „grădinile de copii". Participarea copiilor la activitatea preşcolară formală era facultativă.
- 1956 – Denumirea de „grădină de copii" era înlocuită cu formula „grădiniţă de copii". Grădiniţele se puteau organiza în moduri diferite: cu orar normal (9-12 ore

zilnic), cu orar redus (6 ore), cu program săptămânal şi cu funcţionare/activităţi sezoniere (la sate, 6-12 ore). Persoanele specializate pentru activitatea cu preşcolarii erau pregătite în şcolile pedagogice, la momentul respectiv, instituţii de tip liceal.

- 1956-1966 - Funcţionau 7.875 de grădiniţe cu 354.677 de copii şi 12.533 de educatoare.
- 1963 - Sub egida Ministerului Învăţământului se elabora prima *Programă a activităţilor instructiv-educative în grădiniţele de copii.*
- 1968 - Apărea *Legea învăţământului* (Legea nr. 11), în care învăţământul preşcolar era prezentat drept prima treaptă a învăţământului din România; legea prevedea caracterul facultativ al frecventării grădiniţei. *Vârsta de şcolarizare a fost coborâtă de la 7 la 6 ani.* Copiii preşcolari erau organizaţi pe trei categorii de grupe: mică, mijlocie şi mare. De asemenea, legea făcea precizări legate de necesitatea organizării unor grădiniţe cu activităţi specifice pentru copiii cu deficienţe senzoriale, fizice sau intelectuale.
- 1970-1982 - Apărea *Revista învăţământului preşcolar.*
- 1974 - Era elaborată o nouă variantă a *Programei activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii.*
- 1978 - *Legea educaţiei şi învăţământului* preciza că învăţământul preşcolar devenea parte din sistemul general de învăţământ. Era menţionată obligativitatea desfăşurării activităţilor instructiv-educative din grădiniţă pe baza unor programe unitare stabilite de ministerul de resort.
- 1979 - Se revizuia programa din 1974.
- 1982 - Apărea *Decretul nr. 65* cu privire la trecerea grădiniţelor cu program prelungit şi săptămânal în subordinea întreprinderilor de stat. Decizia luată avea o conotaţie politică directă. De altfel, în intervalul 1978-1990 întreg învăţământul a fost subordonat regimului comunist.
- 1978-1990 - Se accentua componenta educaţiei politice şi funcţia de supraveghere a copiilor, grădiniţa fiind considerată un serviciu oferit de stat pentru a asigura integrarea mamelor în producţie.
- 1987 - Se realiza o nouă revizuire a *Programei* pentru învăţământul preşcolar.

Perioada 1989 - prezent

- 1990 - Se înfiinţau *primele grupe de grădiniţă ale alternativei educaţionale Waldorf.* - După o absenţă de 8 ani era editată *Revista învăţământului preşcolar* (serie nouă).
- 1991 - Apărea o primă formă a programei de după 1989, cu elemente de conţinut revizuite.
- 1991-1996 - *Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei* (continuator după 1990 al Institutului de Ştiinţe Pedagogice) participa la procesul de elaborare a programelor pentru învăţământul preşcolar şi în susţinerea logistică şi ştiinţifică a programelor alternative de educaţie preşcolară. Implicarea instituţiei invocate a avut un rol important în infuzarea sistemului de învăţământ preşcolar cu idei şi practici noi.
- 1991 - Se înfiinţa în Bucureşti *o grupă de preşcolari care a funcţionat pe baza principiilor pedagogiei Montessori*, prima de după decembrie 1989; grupe Montessori au mai funcţionat în România în prima jumătate a secolului XX.
- 1992 - Ministerul de resort, în colaborare cu UNICEF, a iniţiat *Programul de Educaţie Timpurie pe Arii de Stimulare - PETAS* destinat învăţământului preşcolar.

El a avut o mare influenţă asupra organizării învăţământului preşcolar, printr-o nouă concepţie şi abordare a problemelor educaţiei copiilor de vârstă mică. Este introdus conceptul de „arii de stimulare". Programul a avut ca rezultate principale organizarea spaţiului din grădiniţe pe arii de stimulare, centrarea actului educaţional pe joc, iniţierea procesului de elaborare a documentelor (materialelor) necesare formării de noi competenţe ale cadrelor didactice şi includerea în politica MECT a ONG-urilor ca structuri prestatoare de servicii. Programul a fost implementat cu rezultate importante pentru sistemul de învăţământ preşcolar şi până la finalul său (anul 1998) a ajuns să aibă acoperire naţională.

- 1993 - Se elabora *Programa activităţii instructiv-educative din grădiniţa de copii*; structura ei integra câteva componente inedite: obiectivele domeniilor de dezvoltare a copilului; conţinuturile supuse asimilării; activităţi specifice.
- Se reînfiinţa Asociaţia Montessori din România.
- 1994 - Se organizau *primele grupe de grădiniţă ale programului alternativ Step by Step*; recunoaşterea oficială a experienţei de către minister a avut loc un an mai târziu, în 1995.
  - Erau înfiinţate primele grupe ale alternativei educaţionale Planul Jena.
- 1995 - Apărea *Legea învăţământului* (nr. 84) care prevedea includerea copiilor cu vârsta între 3 şi 7 ani în grădiniţe cu program normal, prelungit şi săptămânal. În acelaşi document era stipulată prevederea generalizării treptate a grupelor pregătitoare pentru şcoală pentru copiii cu vârste de 5-6/7 ani. Conţinutul legii integra şi ideea legată de posibilitatea înfiinţării şi finanţării grădiniţelor private (cu acordul inspectoratelor şcolare) de către agenţi economici, persoane juridice şi persoane fizice.
- 1996 - Se elabora *Regulamentul învăţământului preşcolar*, document care propunea câteva elemente de noutate: organizarea în grădiniţele de copii a unor grupe/secţii integrate ce cuprindeau copii cu cerinţe educative speciale, modul de organizare a acestora fiind precizat în cuprinsul *Regulamentului învăţământului special*. De asemenea, cu aprobarea ministerului de resort, în cadrul învăţământului preşcolar puteau funcţiona unităţi-pilot, unităţi experimentale şi unităţi de aplicaţie;
  - În structura Ministerului Învăţământului se înfiinţa Serviciul pentru Învăţământ Particular Preuniversitar, transformat (în 1997) în Direcţia Învăţământ Postliceal, Particular şi Alternative Educaţionale.
- 1997 - Se elabora Legea nr. 128/1997 în conţinutul căreia se regăsea *Statutul personalului didactic*. Între funcţiile didactice consemnate, le regăsim şi pe cele de educator/educatoare şi institutor/institutoare pentru învăţământul preşcolar.
- 1998 - Începea elaborarea *Proiectului de Programă pentru învăţământul preşcolar* adoptat, după numeroase modificări şi ajustări, în anul 2000.
- 1999 - Prin ordinul MEN nr. 4321/1999 se adopta programul educaţional „Organizarea învăţământului preprimar"; unul dintre obiective se referea la *înfiinţarea centrelor de resurse şi perfecţionare pentru învăţământul preşcolar.*
  - Pe lângă MECT se înfiinţa *Comisia Naţională pentru Alternative Educaţionale* (CNAE), organism menit să funcţioneze în baza unui regulament propriu (aprobat prin ordin ministerial). Ea îşi asuma responsabilităţi legate de alternativele educaţionale existente în România şi pentru nivelul învăţământului preşcolar (Montessori, Waldorf, Step by Step, Planul Jena, Freinet).

- 2000 - Se adopta noul *Plan de învăţământ şi* noua *Programă pentru învăţământul preşcolar* prin ordinul MEC 4481/8.09.2000. Programa integra structural un ansamblu de componente: obiectivele-cadru, obiectivele de referinţă şi comportamentele dezirabile a fi dezvoltate prin activităţile desfăşurate în grădiniţă. Un element de noutate se referea la încadrarea curriculumului grupei pregătitoare în ciclul curricular al achiziţiilor fundamentale (alături de curriculumul pentru clasele I şi a II-a).
  - Era adoptat noul *Regulament de organizare şi funcţionare a instituţiilor din învăţământul preşcolar* (prin Ordinul MEC 4464/7.09.2000).
- 2002 - Se lansa programul *Generalizarea grupei pregătitoare în învăţământul preşcolar din România* (prin Ordinul MEC 3799/22.05.2002).
- 2003 - Se modifica Legea învăţământului nr. 84/1995 prin Legea nr. 268 (publicată în *Monitorul Oficial* nr. 430/19.06.2003). Se instituia *învăţământul obligatoriu de 10 ani şi se decidea modificarea/coborârea vârstei de debut a şcolarităţii de la 7 ani la 6 ani.* Învăţământul preşcolar îşi păstra structura, respectiv trei tipuri de grupe: mică, mijlocie şi mare, ultima deţinând funcţia de grupă pregătitoare pentru învăţământul primar.
  - Se adopta programa pentru învăţământul preşcolar - în acord cu viziunea unitară asupra ciclului curricular al achiziţiilor fundamentale. Se accentua legătura ce trebuie să se configureze între grupa mare din grădiniţă şi clasele I şi a II-a din şcoala primară.
- 2005 - Se revizuia *Programa activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii* din 2000 (prin O.M. nr. 44811/8.08.2000). În conţinutul documentului amintit erau stipulate obiectivele-cadru, obiectivele de referinţă şi exemplele de comportamente pentru activităţile de educaţie muzicală, elemente neprecizate de programa anterioară. Totodată, erau adăugate unele elemente de ordin axiologic-strategic, deja propuse printr-o serie de scrisori metodice: acces la educaţie, echitate şi calitate în învăţământ etc. În cuprinsul aceleiaşi programe erau inserate şi unele cerinţe referitoare la organizarea spaţiului educaţional, elemente de legislaţie şi diferite documente reglatoare (reglementări din *Statutul personalului didactic*, note, adrese, precizări).
  - La nivelul MEC se elabora *Strategia Naţională privind Educaţia Timpurie*, 2005-2011. Ca scop pe termen lung, strategia îşi propunea să genereze îmbunătăţirea calităţii sistemului naţional de educaţie în general, prin furnizarea educaţiei timpurii copiilor cu vârste între 0 şi 6/7 ani, în aşa fel încât aceştia să fie mai bine pregătiţi pentru a face faţă încercărilor determinate de confruntarea cu şcoala primară. Această strategie a generat desfăşurarea în intervalul 2007-2011 a două proiecte reprezentative: *Proiectul pentru Reforma Educaţiei Timpurii* (PRET) şi *Proiectul de Educaţie Timpurie Incluzivă* (PETI).
- 2006 - Prin Ordinul Ministrului nr. 5242/02.10.2006 se aproba Programa activităţilor instructiv-educative pentru grădiniţa de copii, pentru grădiniţele cu predare în limba maghiară.
- 2007 - Începe derularea a două proiecte naţionale: *Proiectul pentru Reforma Educaţiei Timpurii* (PRET) şi *Proiectul de Educaţie Timpurie Incluzivă* (PETI). Primul proiect, PRET, constituie un proiect naţional cofinanţat de Guvernul României şi Banca de Dezvoltare a Consiliului Europei. Scopul principal al proiectului vizează îmbunătăţirea calităţii infrastructurii sistemului de învăţământ preşcolar şi

asigurarea unor servicii educaţionale performante, de calitate. PRET integrează trei componente/direcţii de acţiune: 1) *reabilitarea şi dezvoltarea infrastructurii* (reabilitarea clădirilor, în principal, dotarea cu mobilier a grădiniţelor defavorizate, precum şi construcţia şi utilarea unor grădiniţe noi); 2) *formarea şi perfecţionarea personalului din grădiniţe* (manageri, cadre didactice, asistente medicale, administratori, alte categorii); 3) *dezvoltarea capacităţii sistemului de a oferi servicii de calitate.* Al doilea proiect, PETI, este un proiect naţional cofinanţat de Guvernul României şi Banca Mondială; centrat pe creşterea accesului la educaţia timpurie pentru copiii cu vârste cuprinse între 3 şi 6 ani, proiectul vizează crearea de oportunităţi educaţionale pentru toţi copiii cu vârste între 0 şi 3 ani, dar cu prioritate pentru cei cu nevoi speciale şi aparţinând grupurilor defavorizate economic.

- 2008 – În data de 5 martie toate partidele politice reprezentate în Parlament semnau *Pactul Naţional pentru Educaţie.* Dezvoltarea timpurie a copilului era declarată o prioritate naţională.
  - Apărea *Curriculumul pentru învăţământul preşcolar (3-6/7 ani)* – cf. O.M. 5233 din 1 septembrie 2008. Concomitent cu acesta era pus la dispoziţia practicienilor *Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naştere şi 6/7 ani*, document care reprezintă platforma ideatică de regândire a primului material invocat. Ambele materiale sunt elaborate sub egida Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Tineretului. Noutatea primului material este dată de reconsiderarea importanţei ansamblului activităţilor desfăşurate în grădiniţă, începând de la intrarea copilului în instituţia de învăţământ preşcolar şi până la finalizarea traseului educativ propus de aceasta, toate momentele semnificative fiind valorizate ca activităţi de învăţare. Documentul jalona o organizare inedită a categoriilor de activităţi de învăţare preconizate de noul plan de învăţământ: *activităţile pe domenii experienţiale, jocurile şi activităţile didactice alese, activităţile de dezvoltare personală* (ce includ *rutinele, tranziţiile şi activităţile din perioada după-amiezii* pentru grupele cu program prelungit sau săptămânal, inclusiv activităţile opţionale).
  - Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului adopta *Reperele Fundamentale în Învăţarea şi Dezvoltarea Timpurie a Copilului (RFIDTC).* Ele se constituie într-un set de standarde cu valoare de cadru de referinţă comun tuturor serviciilor de dezvoltare timpurie.
- 2009 – În perioada 14-17 octombrie avea loc la Bucureşti *Conferinţa anuală a Asociaţiei Internaţionale Step by Step* cu tema *Educaţia timpurie.* Reunind reprezentanţi din 24 de state ale lumii, manifestarea a subliniat importanţa educaţiei timpurii atât pentru dezvoltarea personală, cât şi pentru calificarea profesională a individului. Cu această ocazie, au fost lansate ghiduri de bune practici pentru copiii cu vârste cuprinse între 0 şi 3 ani, destinate celor care lucrează în creşe şi centre de zi, dar şi părinţilor.

Observaţii concluzive. Simpla inventariere a momentelor semnificative parcurse de învăţământul preşcolar românesc este favorizantă derivării câtorva observaţii concluzive.

- În decursul celor aproape 120 de ani de funcţionare în spaţiul românesc a grădiniţelor, preocupările pentru reglementarea activităţii acestora au fost constante şi deosebit de consistente. În primele decenii, ele au accentuat ideea imperativităţii

organizării/funcţionării unor unităţi de învăţământ special destinate formării copiilor cu vârsta cuprinsă între 3 şi 7 ani, pentru ca ulterior, ca efect al creşterii progresive a numărului de grădiniţe, respectiv a numărului de copii asistaţi educaţional formal, aceleaşi preocupări să se orienteze spre eficientizarea demersului educativ. Încă înainte de 1881, anul înfiinţării primei instituţii româneşti de învăţământ preşcolar (în Bucureşti), este prezent interesul pentru problema formării minorilor, interes exprimat prin vocea unui politician de notorietate veridică, Mihail Kogălniceanu, în calitate de prim-ministru al Principatelor Române Unite (1860). Apreciem că fiecare punere în discuţie a problemei educării copiilor de vârstă mică în perioada preşcolară a constituit un impuls valoros pentru configurarea reflecţiei teoretice asupra referenţialului în care ne circumscriem. Acţiunile petrecute în momentele istorice invocate mai sus reprezintă tot atâtea provocări pentru instituirea pedagogiei preşcolare, ca ansamblu de răspunsuri specifice pentru interogaţii particulare, ca şi pentru conturarea didacticii formării preşcolarilor.

- Eficientizarea intervenţiei educative asupra copiilor preşcolari a fost invocată mai pregnant în două intervale istorice – după 1948 şi după 1989. După 1948, eficienţa era apreciată în legătură cu registrul valorilor ideologice ale contextului sociopolitic al comunismului, deşi nu prin raportare exclusivă la acesta. După 1989, odată cu abandonarea mesajelor politice, partinice, eficienţa educaţiei preşcolare este pusă în relaţie cu interesele majore ale copilului mic, viitorul adult ce trebuie asistat în dezvoltarea sa cât mai devreme/timpuriu şi în mod profesionist. În 1991 se propunea prima programă a învăţământului preşcolar de după 1989, regândirea ei continuând şi după această dată. Noi variante sunt elaborate în 1993, 1998, 2000, 2003 şi 2008. Aşadar, în mai puţin de două decenii, programa pentru învăţământul preşcolar era restructurată de 6 ori, cu elemente de noutate variabile de la o variantă la alta. Datele reliefate sunt cu atât mai semnificative cu cât în intervalul 1948-1989, aşadar, în mai mult de patru decenii, programa învăţământului preşcolar a cunoscut 3 variante (1963, 1974 şi 1979). Redimensionarea programelor exprimă căutarea suportului directiv pentru generarea unei practici optimizate, cu consecinţe directe asupra didacticii învăţământului preşcolar.

BCUIASI

Capitolul 3

Copilul de vârstă mică – un univers de descoperit

3.1. Cunoaşterea copilului mic – fundament al intervenţiei educative
3.2. Cerinţa cunoaşterii copilului – principiu fundamental al educaţiei la vârstele mici
3.3. Beneficiile cunoaşterii copilului
3.4. Reperele unei concepţii despre copilul de vârstă mică şi cunoaşterea lui
3.5. Metode de cunoaştere a copilului – un tablou sintetic
3.6. Instrumente de organizare a informaţiilor despre copil şi grupul de copii

BCUIAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„La fel ca soarele, copilul este un concentrat de căldură şi lumină, un concentrat de inepuizabil, un concentrat de viitor, un concentrat de eternitate care ne permite să credem că putem sfida moartea. Şi tot ca acesta, copilul radiază în mod evident. El radiază în toate sensurile (...)." – Aldo Naouri, 2009, *Cum să ne educăm copiii*, Editura Trei, Bucureşti, p. 67

„Copilul are o sută de limbaje,
O sută de mâini,
O sută de gânduri,
O sută de moduri de a gândi
Jocul şi vorbirea.
O sută, mereu o sută
De feluri de a asculta
De a se minuna, de a iubi."

(*O sută de căi*, traducere şi adaptare după Loris Malaguzzi)

„Copiii pe care i-am văzut la finele carierei mele nu sunt cu nimic diferiţi din punct de vedere psihologic de cei pe care i-am văzut la începutul carierei mele. Şi unii şi alţii au aceleaşi nevoi pe care le-au exprimat în acelaşi fel. Prin urmare, ei nu s-au schimbat. Ceea ce s-a schimbat în mod profund au fost răspunsurile pe care le-au primit. Şi această modificare care a afectat viitorul lor nu relevă doar arbitrariul sau istoria personală a părinţilor lor, ci depinde de un ansamblu de parametri în cadrul cărora cel mai puţin important nu este beţia suscitată de îmbogăţirea societăţii." – Aldo Naouri, 2009, *Cum să ne educăm copiii*, Editura Trei, Bucureşti.

„Sufletul copiilor merită cu mult mai multă atenţie decât programul şcolar." (Ellen Key)

BCUIASI/CENTRU UNIVERSITAR IBRARY

3.1. Cunoaşterea copilului mic – fundament al intervenţiei educative

Relaţia cu copilul nu reprezintă un dat absolut şi imuabil. Ea constituie un construct circumstanţial de ordin acţional-axiologic generat de caracteristicile fundamentale ale copilului (preşcolar şi şcolar mic) în calitate de beneficiar al educaţiei. Pentru a deveni optime, eficiente, raporturile copil – cadru didactic se pot modela, se pot construi/ reconstrui după necesităţile contextuale. Pentru aceasta, profesorul trebuie să angajeze în acţiunile derulate nu o imagine abstractă, dorită, imaginată (chiar ideală) despre educat, ci este necesar să utilizeze datele care-i descriu personalitatea reală, configurată într-un moment determinat al vieţii; „pedagogia trebuie să aibă ca preliminar un studiu de psihologie individualizată" – conchidea semnificativ în urmă cu un secol Alfred Binet[1]. Posedând abilitatea de a extrage temeiurile iniţiativelor educative din împrejurări, fapte şi date concrete imediate, cadrele didactice nu se vor mulţumi nici cu opiniile psihologilor – ce „întârzie să ofere «soluţii» de individualizare" –, nici cu părerile pedagogilor – care „se angajează în individualizări nu tocmai fundamentate psihologic"[2].

3.2. Cerinţa cunoaşterii copilului – principiu fundamental al educaţiei la vârstele mici

Orice intervenţie formativă a adultului asupra unui copil are nevoie imperativă de date referitoare la personalitatea acestuia. Cunoscându-şi partenerul, profesorul va şti cum să procedeze pentru a scoate la lumină din individualitatea lui ceea ce are mai bun, „raportând *ceea ce este* la ceea ce *ar putea fi*, nu numai la ce *ar trebui să fie*"[3]. De altfel, domeniul teoretic al pedagogiei vârstei mici afirmă ca principiu distinct al acţiunii paideice pe acela al cunoaşterii copilului.

Esenţa principiului cunoaşterii copilului de vârstă mică se referă la cerinţa de a realiza permanent şi riguros, în forme profesioniste adecvate descifrarea personalităţii acestuia. De asemenea, se cere ca datele procurate să fie valorificate la maxim pentru

1. A. Binet, 1975, *Ideile moderne despre copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 28.
2. E. Badea, 1997, *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicaţie la fişa şcolară*, ediţia a 2-a, Editura Tehnică, Bucureşti, p. 19.
3. I. Holban, A. Durnea, 1972, *Puncte de sprijin în cunoaşterea individualităţii elevilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 7.

construcţia şi autoconstrucţia lui, finalmente pentru obţinerea succesului. E. Planchard încuraja cadrele didactice să creadă că „a cunoaşte în mod precis fiinţele asupra cărora trebuie să se exercite acţiunea educatorului este prima condiţie a succesului"[4], iar David P. Ausubel şi Floyd G. Robinson invocau rezultatele unor cercetări ca argument pentru a susţine că „profesorii mai bine informaţi asupra structurilor personalităţii elevilor şi care sunt ajutaţi să utilizeze această informaţie la elaborarea unor acţiuni didactice specifice vor determina o mai mare eficienţă a învăţării"[5]. Este greu de acceptat că pot exercita influenţe formative benefice, maxime cadrele didactice care nu-şi cunosc partenerii de lucru sau cele care posedă o cunoaştere incompletă sau superficială a lor.

Prioritatea imperativului cunoaşterii personalităţii copilului se relevă cu pregnanţă în condiţiile în care pedagogii, conştienţi de puterea acţiunii lor, ştiu că nu dispun de reguli spre „a optimiza" un copil, nici în ceea ce-l priveşte pe preşcolar, nici pe şcolarul mic. Deoarece „măsurile pe care le luăm acţionează diferit asupra fiecărui copil", atunci devine inacceptabil „să aplicăm una şi aceeaşi măsură la cazuri diferite"[6]. Conchidem că în educaţie, în general, şi în educaţia copiilor de vârstă mică, în particular, cunoaşterea educatului trebuie receptată drept punct de pornire în proiectarea, organizarea, desfăşurarea, evaluarea şi reglarea intervenţiei educaţionale[7]. Agreăm, de asemenea, ideea lui Dumitru I. Popovici că „o bună teorie despre procesul de învăţare în şcoală ar trebui să se ocupe eminamente de elev"[8].

Respectarea principiului cunoaşterii copilului solicită cadrelor didactice asumarea unui ansamblu de roluri, din care derivă exercitarea unor activităţi specifice sau operaţii. Cadrul didactic este:

- persoană care procură informaţii/„culegător" de informaţii;
- organizator al datelor prin identificare de criterii de ordonare şi ierarhizarea informaţiilor deţinute;
- interpret al informaţiilor procurate;
- utilizator în relaţiile cotidiene al concluziilor decelate.

Operaţiile corespunzătoare ce trebuie efectuate se referă la:

- identificarea unui ansamblu de metode specifice care servesc scopurilor contextuale;
- utilizarea unor instrumente/fişe de consemnare structurată a informaţiilor obţinute;
- selecţia criterială a datelor colectate prin raportare la interesul/scopul pedagogic determinat;
- identificarea semnificaţiilor relevante şi corecte ale datelor corelate;
- sesizarea şi valorificarea aspectelor importante pentru beneficiari etc.

---

4. E. Planchard, 1976, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
5. D.P. Ausubel, F.G. Robinson, 1981, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 476.
6. A. Adler, 1995, *Psihologia şcolarului greu educabil*, Editura IRI, Bucureşti, pp. 95-96.
7. A. Glava, C. Glava, 2002, *Introducere în pedagogia preşcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, p. 27.
8. D.I. Popovici, 2000, *Didactica. Soluţii noi la probleme controversate*, Editura Aramis, Bucureşti, p. 96.

ACTIVITATE

Valorificaţi ideile autorilor citaţi mai jos: S. Kierkegaard, R. Dottrens, P. Botezatu, N.L.V. Pelt. Realizaţi un eseu pe tema: De ce este important să cunoaştem copiii pe care îi educăm?

- „Procesul de învăţământ începe când tu, profesor, înveţi de la elev, când tu, situându-te în locul lui, înţelegi ceea ce a înţeles el în felul în care a înţeles"[9] (S. Kierkegaard).
- „A face să înflorească personalitatea înseamnă a cunoaşte copilul aşa cum este el, pentru ca, dându-ne seama de posibilităţile sale, să-l ajutăm să-şi dezvolte calităţile şi să-şi corecteze defectele"[10] (R. Dottrens).
- „Cauzele mici declanşează efecte mari"[11] (P. Botezatu).
- „Nu vă simţiţi vinovaţi sau nu vă învinovăţiţi pentru greşelile din trecut. Aţi fi putut să vă daţi doctoratul în psihologie şi totuşi să faceţi o grămadă de greşeli în creşterea copiilor, ca psihologul care avea şase teorii despre creşterea copiilor şi nici un copil şi care a încheiat având şase copii şi nici o teorie!"[12] (N.L.V. Pelt).

3.3. Beneficiile cunoaşterii copilului

Activitatea de cunoaştere a copilului de vârstă mică are implicaţii directe asupra celui care este cunoscut, ca şi asupra cadrului didactic însuşi, prin structurarea unor beneficii; conţinutul lor trebuie conştientizat cât mai bine, în mod distinct. În ceea ce-l priveşte pe copil, acesta resimte efecte pozitive mai ales în următoarele direcţii sau componente: învăţare-formare optimizată, evaluare corectă individualizată şi stimulativ-formativă, consiliere adecvată, autocunoaştere asistată etc. Referitor la cadrul didactic, cunoaşterea partenerilor implicaţi în relaţia formativă contribuie la afirmarea caracterului ştiinţific al actului pedagogic pe care acesta îl prestează. Importanţa, implicit, necesitatea demersului cunoaşterii personalităţii copiilor formaţi sunt corelate cu funcţiile acestuia: diagnostică, prognostică, de reglare a formării, de informare a agenţilor educaţiei, de condiţionare a deciziilor pedagogice[13].

3.3.1. *Învăţare-formare optimizată*

Deoarece educarea personalităţii copilului este consubstanţială cu chestiunea *cunoaşterii* acesteia[14], descoperirea personalităţii educatului nu constituie un scop în sine al manifestării profesorului. Activitatea de descifrare a unicităţii umane fundamentează deciziile consubstanţiale legate de educaţia fiinţei. În materie de formare, „este obligatoriu *să*

9. S. Kierkegaard, 1940, *Point de vue explicatif de mon œuvre*, Bayogesen-Pareds, p. 28.
10. R. Dottrens, 1970, *A educa şi a instrui*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 17.
11. P. Botezatu, 1979, *Note de trecător*, Editura Junimea, Iaşi, p. 13.
12. N.L.V. Pelt, 2002, *Secretele părintelui deplin*, Editura „Viaţă şi sănătate", Bucureşti, p. 12.
13. A. Glava, C. Glava, *op. cit.*, pp. 28-30.
14. I. Grigoraş, 1982, „Personalitatea şi formarea ei", în G. Văideanu (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. II, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, p. 248.

ne străduim întruna să înţelegem lucrurile înainte de a interveni, susţine A. Berge, chit că, în anumite cazuri, s-a intervenit fără a se lăsa să se vadă că s-a înţeles"[15]. Adecvarea intervenţiilor formative la preşcolari şi elevi mici prin raportare la caracteristicile lor esenţiale facilitează calitatea[16] şi eficienţa activităţii instructiv-educative, eficienţa/eficacitatea[17] intervenţiei cadrului didactic în reţeaua psihosociomorală a grupului de copii, optimizarea relaţiilor pedagogice cu fiecare copil şi cu grupurile de preşcolari/clasele de elevi.

Acceptând odată cu W. James că într-un suflet de copil nu se poate construi nimic fără a se ţine seama de ceea ce există deja în el, sau, odată cu A. Binet, că educaţia se justifică numai „dacă este inspirată de interesul copilului"[18], atunci calitatea activităţilor de comunicare/predare-evaluare provine inevitabil dintr-un ansamblu de direcţii ce se situează sub incidenţa cunoaşterii educaţilor: *organizarea şi conducerea instrucţională*, *adaptarea curriculară* (începând cu selecţia obiectivelor operaţionale şi continuând cu opţiunea pentru anumite conţinuturi şi strategii), *individualizarea/stimularea personală şi diferenţierea intervenţiei* asupra formaţilor etc., *umanizarea maximă* (în scop formativ) a raporturilor educat-educator în defavoarea asimilării rolurilor administrative ale cadrelor didactice etc.

Trebuie luat în considerare tot mai insistent impactul pe care îl are activitatea de cunoaştere a educatului în evidenţierea *dificultăţilor* întâmpinate de el în învăţare, în sesizarea piedicilor din procesul anevoios de adaptare la cerinţele mediului din grădiniţă şi şcoală, indiferent dacă acestea sunt generate de prezenţa unor handicapuri (în sens propriu) sau de manifestarea aşa-ziselor „defecte" consubstanţiale (numite de A. Berge „defecte"). Identificarea *punctelor slabe* pe care le prezintă copiii trebuie întregită prin evidenţierea *punctelor tari* ale acestora. Este necesară apoi selectarea tipurilor de trasee pedagogice recomandabile pentru intervenţiile eficiente viitoare.

3.3.2. *Evaluare corectă, individualizată şi stimulativ-formativă*

Rezultatele demersului cunoaşterii educatului afectează activităţile implicate de evaluarea lui atât direct, cât şi indirect. *Caracterul direct* al influenţării intervine la nivelul realizării propriu-zise a aprecierii. Aprecierea presupune raportarea informaţiilor, constatărilor procurate la *dezirabilul scontat*, dar şi proiectat să se împlinească şi să se materializeze prin activitatea didactică. Deoarece aprecierile trebuie să corespundă exigenţelor legate de corectitudine şi celor referitoare la utilitate, ele solicită luarea în calcul a potenţialului fizic, intelectual, de personalitate, în general, de care dispune evaluatul. *Caracterul indirect* se instituie în conţinutul condiţiilor şi modului de exprimare a aprecierii (în situaţia în care aceasta este adusă la cunoştinţa copilului), la valorificarea educativă a rezultatelor evaluării, în identificarea modalităţilor de realizare a corecturilor/remediilor, în determinarea progresului, în formularea predicţiilor etc.

---

15. A. Berge, 1967, *Defectele copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 11.
16. E. Voiculescu, 2001, *Pedagogie preşcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, p. 33.
17. M. Zlate, C. Zlate, 1982, *Cunoaşterea şi activarea grupurilor sociale*, Editura Politică, Bucureşti, p. 15.
18. A. Binet, *op. cit.*, p. 236.

Informaţiile pe care le oferă măsurarea transmit celor interesaţi o apreciere; ele indică valoarea datelor aferente numai cu condiţia realizării analizei lor în dublu plan: pe de o parte, trebuie să se compare informaţiile culese prin măsurare cu standardele aşteptate ale unui conţinut oarecare (devenit obiect de evaluat), iar, pe de altă parte, aceleaşi date trebuie raportate la potenţialul psihointelectual al persoanei evaluate. Printr-o astfel de analiză este posibilă decelarea valorii reale a rezultatelor obţinute de preşcolari şi şcolarii mici şi contextualizarea acesteia şi la persoana evaluată nu doar la conţinutul supus examinării. Dacă, de exemplu, un elev obţine nota 7 la un extemporal, sensul sau semnificaţia personalizată a acesteia se stabileşte ştiind „mărimea" potenţialului din care emerge produsul indicat de nota respectivă. Ipotetic, un potenţial de 10, unul de 7 sau unul de 6 generează cel puţin trei „înţelesuri" ale aceleiaşi *note 7*. Aşadar, măsurarea randamentului (şcolar) trebuie plasată în contextul şi/sau în continuarea măsurării nivelului de dezvoltare psihică sau psihocomportamentală în ansamblu din considerentul că *potenţialul nu se materializează automat în rezultate în învăţare*. Dimpotrivă, „practica şcolară de mult a demonstrat - subliniază N. Mitrofan[19] - că nu este obligatoriu să existe o corelaţie pozitivă la nivelul unui copil sau al unui grup de copii" între rezultatele măsurătorilor psihologice şi pedagogice. „De exemplu, continuă explicaţia teoreticianul citat, nu întotdeauna un elev cu notele cele mai mari la învăţătură are şi cea mai mare valoare a coeficientului de inteligenţă".

Evaluările terminale „ar fi mai grăitoare - observă Annie Barthelemy[20] - dacă ne-am fi dat osteneala de la început să evaluăm la ce nivel erau elevii". Aprecierea transmite elevului un mesaj despre materia învăţată şi, în plus, indică educatului un minimum informaţional despre *el însuşi în raport cu conţinutul respectiv*.

Cunoaşterea personalităţii educatului influenţează decisiv şi *formularea predicţiilor pe termen scurt sau îndelungat* asupra etapelor viitoare parcurse de subiectul evaluat, fie în totalitatea manifestărilor sale, fie sub aspectul unor componente structurale delimitate. Cadrul didactic trebuie să se asigure că ia în considerare în analiza efectuată un volum suficient şi reprezentativ de date, precum şi un număr adecvat de criterii esenţiale, semnificative. Dacă presupunerea/prognoza/predicţia despre ceea ce va urma (în mod probabil) se fundamentează pe informaţii determinate în manieră aleatorie (nu obţinute prin demersuri continue, sistematice), dacă se sprijină pe impresii subiective (nu pe măsurători repetate, verificate şi verificabile) şi dacă valorifică prejudecăţi (nu criterii realiste, contextualizate), ea riscă să devină un produs hazardat, lipsit de utilitate, indiferent cine i-ar fi beneficiarul. Este necesar ca examinatorul care îşi asumă responsabilitatea formulării predicţiilor să-şi propună distinct să prevadă corect; pentru aceasta, el „trebuie să vadă" întreaga personalitate a copilului cu fineţe psihologică deosebită, cu tact pedagogic nelimitat, cu răbdare şi atenţie inepuizabile[21].

Evaluarea diagnostică presupune prin natura sa intrinsecă sau prin specificul său identificarea caracteristicilor obiectului evaluat, ceea ce conduce automat la punerea ei în relaţie cu demersul cunoaşterii educatului. Totuşi, diagnosticul (preşcolarului şi

19. N. Mitrofan, 1997, „Noi aspecte privind măsurarea şi evaluarea copilului de vârstă şcolară mică", în *Învăţământul primar*, nr. 3, p. 15.
20. A. Barthelemy, 1993, „Analiza practicilor de evaluare", în *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza"*, seria Psihologie-Pedagogie, Iaşi, p. 41.
21. V. Pavelcu, 1968, *Principii de docimologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 86.

şcolarului mic) ca atare nu trebuie să se limiteze la a indica nivelul la care sunt sau nu însuşite elementele conţinutului instruirii. V. Pavelcu apreciază că „ceea ce vizăm deci printr-un diagnostic şcolar este *cunoaşterea întregii personalităţi a subiectului*"[22].

În vreme ce diagnosticul se configurează cu referire la *starea prezentă* a unei situaţii în care se află subiectul evaluat, predicţia antrenează formularea unei ipoteze despre evoluţia acestuia. Chiar dacă viitorul încă nu există, cadrul didactic este „condamnat" să realizeze previziuni în aceeaşi măsură în care el este obligat să facă evaluări[23]. Persoana care sintetizează o ipoteză despre „ceea ce va fi" trebuie să consimtă la o legătură implacabilă cu prezentul, cu „ceea ce este".

Evaluarea psihologică se raportează la nivelul de dezvoltare psihică sau psihocomportamentală (în ansamblu sau pe anumite arii: motricitate, limbaj, afectivitate, inteligenţă etc.). *Evaluarea pedagogică* se centrează pe efectele valorificării unui potenţial psihic oarecare (cunoştinţe, priceperi, deprinderi, capacităţi etc.) tocmai din considerentul că potenţialul existent nu se materializează automat în rezultate, în general, şi în rezultate şcolare, în particular.

3.3.3. *Consiliere adecvată*

În contextul producerii unei schimbări de configuraţie a funcţiilor instituţiei educaţiei, consilierea constituie una dintre atribuţiile noi ale acesteia. Investit cu autoritate formală (ce pare să fie mai curând un factor inhibitor decât unul facilitator), profesorului i se cer totuşi competenţe legate de consiliere, în general. Într-o formulare radicală, A. Berge susţine că „educatorul conştient de responsabilităţile sale este aproape întotdeauna obligat să se transforme, parţial, într-un psihiatru"[24]. Desigur, analiza caracteristicilor psihoterapiei specializate şi ale psihiatriei întăreşte opinia de bun-simţ că cele două forme de intervenţie nu stau în puterea cadrului didactic, oricât ar fi acesta de informat în domeniile respective.

În sensul unei intervenţii specializate, nici chiar consilierea nu i se poate pretinde formatorului. Dacă avem în vedere nivelurile consilierii (la primul nivel – consilierea reprezintă o parte a funcţiei didactice, la al doilea nivel – ea este corelată cu funcţia didactică, dar şi cu un anumit grad de specializare, şi la al treilea nivel – separată de funcţia didactică, consilierea este furnizată de specialişti), atunci devine evident că orice cadru didactic îşi va asuma sarcini specifice primului nivel al consilierii. Relaţia de consiliere se constituie, pe de o parte, prin existenţa unei persoane cu probleme şi, pe de altă parte, prin intenţia unei alte persoane de a-i acorda celei dintâi sprijin confidenţial.

22. *Ibidem*, p. 20.
23. Considerăm că orice act evaluativ constituie fundamentul unei previziuni posibile pe termen lung sau scurt. În acest context, nu are importanţă dacă cel care exprimă previziunea este cadrul didactic, elevul, părintele sau colegul educatului. Profesorului i se pretinde însă să avanseze predicţii fundamentate, controlate, întrucât el este considerat profesionist al formării. Este posibil ca supoziţia despre viitor să nu fie formulată întotdeauna sau în toate cazurile conştient de către profesor. Susţinem că profesorul este „condamnat" să determine previziuni concomitent cu realizarea evaluării educaţionale, tocmai în sensul celor arătate anterior.
24. A. Berge, *op. cit.*, p. 12.

În cazul acordării consilierii, parcurgerea demersului cunoaşterii preşcolarului şi elevului este imperativă deoarece aceasta se sprijină pe principiul dezvoltării personale, care presupune ajutorarea din perspectiva identificării/conştientizării resurselor şi a valorificării lor. În mod cert însă, cadrului didactic din grădiniţă şi din şcoala primară i se cere realizarea consilierii părinţilor copiilor, desigur, în limitele competenţelor pe care le deţine şi legat, prioritar, de problemele derivate din finalităţile specifice instituţiilor în cadrele cărora funcţionează.

3.3.4. *Autocunoaştere asistată a copilului*

Cunoaşterea de sine întregeşte cunoaşterea celorlalţi şi, mai cu seamă, o desăvârşeşte. Solicitate şi implicate să-l ajute pe copil într-o multitudine de direcţii, grădiniţa şi şcoala nu pot să se retragă sau să-şi abandoneze strădaniile tocmai în privinţa autocunoaşterii educatului. Este necesar ca profesorii să iniţieze demersuri adecvate pentru asistarea formaţilor în a se descoperi pe ei înşişi. Deoarece, în general, procesul dobândirii imaginii de sine comportă un exces de subiectivitate (de obicei dăunător, păgubitor) prin prezenţa sentimentelor, a intereselor proprii, adică a aparatului afectiv de recepţie care adesea ne determină să „credem ceea ce dorim"[25], este firesc ca atribuţiile cadrelor didactice să se circumscrie facilitării descoperirii/autodescoperirii personalităţii în mod cât mai obiectiv, cât mai corect şi, bineînţeles, cât mai prompt, în intervale de timp oportune împlinirii diferitelor intenţii sau finalităţi. Dacă profesorii nu se asigură că deţin date adecvate, valide despre preşcolarii şi şcolarii cu care interrelaţionează (fapt posibil numai prin derularea cu profesionalism a activităţii de cunoaştere), atunci sprijinul, asistarea în autocunoaşterea acestora devine un fapt invadat de formalism periculos. În ultimă instanţă, adultul/educatorul trebuie să conştientizeze faptul că informaţiile sale despre copil reprezintă prima categorie de resurse de care are nevoie pentru a-l ajuta pe educat să se cunoască imparţial. În absenţa asimilării şi practicării acestui adevăr, este inadecvat să credem că profesorul care nu ştie şi nu înţelege nimic despre partenerul său este capabil să îl ajute să-şi descopere puterile sau limitele şi, în special, posibilităţile nevalorificate.

ACTIVITATE

- Analizaţi conţinutul *Curriculumului pentru învăţământul preşcolar* – varianta 2008 – şi sintetizaţi conţinutul pe care îl vizează tema integratoare „Cine sunt?/ Cine suntem?".
- Motivaţi integrarea acestei teme ca mesaj esenţial pentru preşcolari.

25. V. Pavelcu, 1970, *Invitaţie la cunoaşterea de sine*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, p. 62.

3.4. Reperele unei concepţii despre copilul de vârstă mică şi cunoaşterea lui

Realizarea propriu-zisă a activităţilor de cunoaştere a copilului, precum şi valorificarea funcţională a datelor procurate se fundamentează într-o concepţie complexă asupra copilului însuşi, asupra copilăriei, raporturilor copil-adult/educator şi asupra cunoaşterii lui. Aceasta este inspirată, cel mai des, de achiziţiile din literatura de specialitate. Orice adult trebuie să conştientizeze însă că, oricât ar fi de vastă şi de semnificativă cultura psihopedagogică asupra copilului şi copilăriei, nici o teorie nu cuprinde toate răspunsurile sau cele mai bune răspunsuri la problemele curente ale creşterii, dezvoltării şi educării unui copil. Considerăm că substanţa unei viziuni despre copil şi despre demersul descifrării datelor despre personalitatea acestuia integrează câteva idei importante (indiferent de provenienţa lor); pe unele dintre acestea le evidenţiem în următoarele observaţii.

- *Formatorul trebuie să accepte unicitatea sufletului copilului*; „în materie de educaţie, fiecare tânăr constituie un caz particular"[26], a cărui existenţă generează unicitatea situaţiei educative. Vivienne de Landsheere evidenţia că valoarea formării „pe care noi o prestăm într-o situaţie de învăţare dată este în funcţie de o metodă particulară, dezvoltată de un profesor particular, pentru cursanţi – elevi particulari, cu scopul unei finalităţi particulare"[27]; vom adăuga, desigur, potenţialul distinct pe care îl deţin cei formaţi şi mediul particular în care ei se manifestă. Unicitatea copilului presupune, aşadar, iniţierea şi parcurgerea unui mod singular, inedit de cunoaştere a fiecărui copil, precum şi obţinerea unor informaţii ce vor reflecta particularităţile educatului, alături şi în completarea trăsăturilor lui comune cu covârstnicii.
- *Profesorul îşi va apropria adevărul că etapa copilăriei (ca şi a preadolescenţei/adolescenţei, de altfel) reprezintă un „moment", o etapă a vieţii umane care presupune numeroase schimbări.* Odată realizat într-un interval oarecare, demersul descoperirii nu trebuie considerat „încheiat"; dimpotrivă, el se va relua periodic (ideal ar fi ca acest fapt să se producă ori de câte ori este nevoie) pentru a procura observaţii şi date suplimentare după criterii reconsiderate şi în scopul de a realiza noi măsurări şi aprecieri ale aceloraşi indicatori pentru a constata modificările produse, sensul, direcţia şi, bineînţeles, semnificaţia lor. Avem deci de a face cu un proces recurent. La rândul său, diagnosticul exprimat în temeiul interpretării datelor identificate trebuie valorizat ca diagnostic „de etapă", deci ca variabilă ce deţine valabilitate „aici şi acum". Este recomandabil să se evite transferul diagnosticului asupra prognosticului, în general, şi asupra prognosticului pe termen lung, în special.

26. J. Thomas, 1987, *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 67.
27. V. de Landsheere, 1992, *L'Education et la formation*, PUF, Paris, p. 459.

ACTIVITATE

- Realizaţi un eseu plecând de la observaţia lui Antoine de Saint-Exupéry: „Omul valorează exact ceea ce poate deveni. Eu nu ştiu ce este acum, dar caut".

- *Cadrul didactic trebuie să înţeleagă ireductibilitatea copilului la condiţia de adult*; copilul nu se identifică cu un adult în miniatură. Metodologia şi instrumentarul cunoaşterii copilului trebuie concepute şi realizate luând în calcul posibilităţile de utilizare eficientă pe care le permite nivelul specific al dezvoltării pe etape/stadii de viaţă a celor vizaţi. Transferul probelor cu destinatari-adulţi spre subiecţi-copii devine în orice condiţii inacceptabil.
- *Educatorul trebuie să conştientizeze prezenţa în viaţa copilului a două procese concomitente care sunt de cea mai mare complexitate*: *creşterea copilului* şi *preşcolaritatea/şcolaritatea* acestuia. Creşterea biologică şi învăţarea în mediu instituţional extrafamilial (grădiniţa, respectiv şcoala elementară) reprezintă manifestări complementare; cunoscând legile creşterii şi legile dezvoltării fizice a copilului de vârstă mică, adultul va putea lucra la „stabilirea unei armonii între restricţiile vieţii şcolare şi dezvoltarea normală a copilului"[28]. Problemele educative trebuie receptate ca fiind în acelaşi timp chestiuni de biologie, conturându-se astfel integritatea educatului. Dimensiunea biologică se va adăuga celei igienice, celei sociale, psihologice şi pedagogice, iar copilul va fi abordat ca întreg[29]. Aşadar, „nu este de ajuns doar să îngrijim copilul, cum nu este de ajuns doar să-l hrănim sau să-l învăţăm lucruri noi. Copilul are nevoie simultan şi de hrană sănătoasă, şi de îngrijire atentă, şi de atenţie şi de căldură, şi de stimulare, şi de încredere, şi de răbdare, şi de un mediu prielnic în care să se dezvolte etc., fiecare la timpul potrivit. Ştirbirea vreuneia dintre aceste condiţii, în această perioadă de viaţă, are consecinţe pe termen lung"[30].
- *Adultul responsabil de educaţia copilului va trebui să consimtă că acesta se dezvăluie în manifestările sale ca persoană singulară autonomă, dar, în egală măsură, ca membru al grupului de apartenenţă*. Ca individ, se pune problema identificării subiectivităţii sale unice, iar ca membru al grupului, se pune problema stabilirii condiţiilor optime de manifestare într-un cadru de interacţiune socială. Cercetarea copilului trebuie efectuată surprinzând dependenţa sa de condiţiile în care se desfăşoară procesul de maturizare şi care încep să se configureze în familie, grupa de preşcolari/grupul de elevi - clasă, grupul de prieteni, colectivul de profesori. Structurile microsociale care îl includ pe copil trebuie acceptate ca surse valoroase de informaţii asupra acestuia, desigur, alături de considerarea copilului însuşi ca furnizor de date despre sine; „dacă într-adevăr dorim să cunoaştem o persoană, atrage atenţia G. Allport, nu e suficient să-i ştim notele la testele de personalitate, nici biografia sa, nici ceea ce poate să spună într-un interviu. Înţelegerea pretinde ca noi să o luăm ca o *fiinţă unică în lumea sa*"[31].

---

28. P. Godin, 1925, *Creşterea copilului în epoca şcolară - aplicaţii educative*, Tipografia România Nouă, Bucureşti, pp. 15-16.
29. A. Glava, C. Glava, *op. cit.*, pp. 87-89.
30. M. Ionescu (coord.), 2010, *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani*, Editura VANEMONDE, Bucureşti, p. 4.
31. G. Allport, 1991, *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 273.

- *Formatorul trebuie să conştientizeze ideea ireductibilităţii activităţilor de cunoaştere a copilului/elevului la completarea unor instrumente de tipul fişei psihopedagogice* (mai ales când ea se dovedeşte formală, superficială).
- *Profesorul trebuie să accepte necesitatea cunoaşterii personalităţii celui educat în mod sistematic, continuu şi cu instrumente şi metode ştiinţifice; este vizată realizarea unei cunoaşteri de tip ştiinţific.* De aceea, fiecare cadru didactic trebuie să interiorizeze interogaţia: *Cum se poate conferi şi asigura caracter ştiinţific activităţii de cunoaştere ?* În prezent, această activitate este asimilată unei intervenţii ce deţine rigurozitate ştiinţifică în măsura în care respectă următoarele cerinţe[32]: reflectă unitatea structurală a personalităţii, ia în considerare ansamblul factorilor existenţiali (fizici/fiziologici, psihologici, pedagogici, sociofamiliali, culturali), valorifică perspectiva transversală şi longitudinală în cercetarea copilului, utilizează modalităţi investigative cantitative şi calitative adecvate, este organizată riguros, se realizează continuu etc.

Aspectele care conferă caracter ştiinţific activităţii de cunoaştere a personalităţii copilului sunt exprimate, în viziunea lui Ion Holban, ca principii ale acestei manifestări, iar în concepţia Elenei Badea (valorificând viziunea caracterizării dinamice a personalităţii) ca principii-normă.

Ion Holban[33] afirmă că activitatea de cunoaştere a personalităţii copilului trebuie să ia în considerare principiile următoare:

- surprinderea personalităţii educatului ca rezultat unic al interdependenţei/intercondiţionării tuturor factorilor ce o structurează;
- înţelegerea copilului ca element circumscris mediului său cuprinzător de apartenenţă;
- studierea individualităţii copilului/tânărului prin valorificarea totalităţii de metode de investigaţie integrate în metodologia ştiinţifică de evaluare a persoanei;
- reprezentarea personalităţii cunoscute ca unitate funcţională, chiar dacă aceasta constituie obiectul investigaţiilor multidisciplinare.

Elena Badea sintetizează nouă principii-normă[34] ce trebuie respectate în cunoaşterea ştiinţifică a copilului:

- principiul intersubiectivităţii (accesibilitatea la cunoaşterea celuilalt);
- principiul descoperirii (determinarea veridică a trăsăturilor subiectului ce trebuie cunoscut şi nu inventarea lor);
- principiul analiticităţii (distincţia aspectelor fazice interne-externe);
- principiul abaterii de la normă (ireductibilitatea dinamicii personalităţii la trăsături comune; determinarea trăsăturilor personale);
- principiul dominantei (determinarea tendinţelor, a stilului individual, a imaginii de sine a celuilalt, a capacităţii de efort, a performanţelor ş.a.);
- principiul actualizării (evidenţierea unităţii psihologic-istoric);

32. A. Glava, C. Glava, *op. cit.*, pp. 30-31.
33. I. Holban (coord.), 1978, *Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 22-23.
34. E. Badea, *op. cit.*, p. 17.

- principiul semnificaţiei (determinarea personalităţii în câmpul valorilor proprii);
- principiul îndoielii metodologice (acceptarea metodologică a artificialităţii distincţiei între facultăţi, de exemplu, între motivaţie şi cogniţie, distincţia veridic-nominal; limitele inferenţei);
- principiul complementarităţii (conştientizarea ambivalenţei – metode selective şi suplimentare; unitatea raţiune-intuiţie; depăşirea simplificării şi fărâmiţării imaginii celuilalt).

ACTIVITATE

- Identificaţi aspectele comune ale caracteristicilor ce conferă caracter ştiinţific activităţii de cunoaştere a personalităţii copilului invocate de Ion Holban şi Elena Badea.

3.5. Metode de cunoaştere a copilului – un tablou sintetic

Metodele de cunoaştere a personalităţii copilului se integrează metodologiei cuprinzătoare şi complexe a descifrării fiinţei umane generice. Numărul variantelor metodologice valorificabile în perimetrul grădiniţei şi şcolii primare este mai redus decât numărul variantelor metodologice folosite şi integrate de cercetarea ştiinţifică propriu-zisă a persoanei. Randamentul utilizării unei metode determinate stă sub semnul pregătirii de specialitate şi nu sub al inspiraţiei „bunului-simţ neajurorat" – despre care aminteşte G. Allport[35]. Totuşi, practica educaţională a evidenţiat faptul că „anumite metode de cunoaştere a elevilor pot fi utilizate eficient de profesori fără sprijinul autorizat al unui specialist în domeniul psihologiei"[36]. Specialiştii din domeniu (A. Cosmovici, I. Holban, C. Havârneanu, E. Badea, F. Turcu, A. Turcu, U. Şchiopu, N. Mitrofan, E. Vrăşmaş, A. Gugiuman ş.a.) integrează în această situaţie următoarele metode: observaţia, analiza psihopedagogică a activităţii şi produselor activităţii şcolare, convorbirea, chestionarul, metoda biografică (anamneza), testul şi experimentul. În viziunea lui I. Holban[37], metodele arătate se pot grupa în 3 categorii, fiecare având câteva variante:

35. Un tablou exhaustiv al metodelor de investigaţie ştiinţifică a personalităţii umane este deosebit de dificil de întocmit; cu toate acestea, literatura de specialitate cuprinde încercări de categorisire/inventariere pe baza identificării reperelor de ordonare. G. Allport (*op. cit.*, pp. 396-397) enunţă 7 principii logice de structurare a metodelor: 1) teoriile ce fundamentează conceperea unui instrument; 2) domeniile de personalitate explorate; 3) tipul de stimul prezentat subiectului; 4) tipul de răspuns cerut; 5) condiţiile de administrare; 6) principiile de construire; 7) modul de interpretare.
S. Rosenzweig (*apud* G. Allport, *op. cit.*, p. 397) ordonează metodele în trei categorii: 1) metode subiective (autobiografia, autoevaluarea, interviul, testul de personalitate hârtie-creion); 2) metode obiective (realizate prin măsurători fiziologice, experimente, observări în laborator, situaţii cotidiene şi aprecieri ale unor persoane); 3) metode proiective (de trei tipuri: expresiv-motorii, perceptiv-structurale şi aperceptiv-dinamice).
36. C. Havârneanu, 1998, „Metode de cunoaştere a elevilor", în A. Cosmovici şi L. Iacob (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, p. 88.
37. I. Holban, *op. cit.*

- metode de cunoaştere bazate pe analiza conduitei şi activităţii copilului/elevului;
- metode de cunoaştere ce solicită colaborarea copilului/elevului;
- metode de cunoaştere bazate pe studierea grupului de copii.

- ***Metode bazate pe analiza conduitei şi activităţii copilului/elevului.*** În categoria metodelor de cunoaştere bazate pe analiza conduitei şi activităţii elevului sunt incluse observaţia şi analiza psihopedagogică a activităţii şi produselor activităţii şcolare/preşcolare.
- ***Metode ce solicită colaborarea copilului/elevului.*** Participarea nemijlocită a elevului la demersul cunoaşterii sale se produce folosind anamneza, convorbirea, chestionarul, interviul, testul, experimentul.
- ***Metode bazate pe studierea grupului de copii.*** Grupul de copii interesează ca realitate mijlocitoare din cunoaşterea căreia decurge şi cunoaşterea celor ce îl alcătuiesc şi prin prisma caracteristicilor lui unitare şi specifice, respectiv a sintalităţii lui[38]. Profesorul poate utiliza tehnicile sociometrice, metoda observării psihosociale şi metoda aprecierii obiective a personalităţii. *Tehnicile sociometrice* includ instrumentele de măsurare a comportamentului social al membrilor unui grup şi a relaţiilor reciproce sau unilaterale dintre aceştia (atracţie/respingere/aversiune, cooperare/preţuire reciprocă şi agresivitate/subordonare etc.). Iniţiate de J.L. Moreno[39], tehnicile sociometrice includ următoarele modalităţi de cunoaştere:
  - testul sociometric;
  - matricea sociometrică (sociomatricea);
  - indicii sociometrici;
  - sociograma;
  - cadranele sociometrice;
  - psihodrama.

3.6. Instrumente de organizare a informaţiilor despre copil şi grupul de copii

Informaţiile obţinute de cadrele didactice despre copii şi despre grupurile din care aceştia fac parte (la grădiniţă şi şcoala primară) sunt reflectate, implicit, stocate cu ajutorul anumitor instrumente de consemnare/organizare a datelor procurate (sau

38. I. Nicola, 1978, *Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 46-47.
39. La începutul secolului XX, J.L. Moreno (născut în 19 mai 1892 la Bucureşti) a pus bazele unei noi ştiinţe sociale, *sociometria*; ea utilizează metodele testului sociometric, psihodramei şi sociogramei ca modalităţi de cunoaştere a grupului mic şi a indivizilor care îl alcătuiesc; aceleaşi instrumente pot fi considerate concomitent şi modalităţi de intervenţie în activitatea microstructurii sociale vizate. Cuvântul „sociometrie" provine din limba latină: *socius* înseamnă „camarad", „tovarăş", „social", iar *metrum* înseamnă „măsură". În limba greacă *metron* desemnează tot „măsura". Utilizarea termenului ca atare se înregistrează însă înaintea preluării lui de către Moreno. Petre Andrei (1936, *Sociologie generală*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, p. 305) susţine că prima dată s-a făcut uz de termen la un congres ţinut la Roma în 1887.

modalităţi de înregistrare). Ele sunt indicate prin apelul la denumiri diferite: fişe de caracterizare, de examinare, foi, registre, carnete, cataloage, dosare de colectare/consemnare a unor observaţii (date confidenţiale, cereri, comunicări/constatări), monografii, planuri[40] ş.a.m.d.

În practica şcolară din România, termenul care cunoaşte cea mai largă întrebuinţare este „fişă" sau „fişă şcolară". Preferinţa pentru denumirea arătată este motivată de Ion Holban şi Ana Durnea prin satisfacerea necesităţii de a pune în concordanţă două elemente: unul legat de „fişă" ca instrument de sistematizare a informaţiilor colectate despre educat şi altul raportat la diagnosticul pedagogic ca „modalitate de investigaţie a individualităţii copilului aservită direct acţiunii de formare a acestuia"[41]. În plus, pedagogii şi psihologii preocupaţi de problematica cunoaşterii omului, în general, şi a cunoaşterii celor educaţi, în special, au preferat formularea în cauză datorită potenţialului impresionant de diferenţiere pe care-l deţine (ea permite specificarea scopului urmărit), precum şi în virtutea păstrării formulei iniţiale vehiculate de către pionierii acestui domeniu de investigare[42].

Sub aspectul conţinutului sub care se înfăţişează, fişa psihopedagogică integrează o sumă de indicatori referitori la personalitatea educatului ce prezintă interes prin prisma activităţii educative sau un „eşantion de variabile"[43] prezentat fie în manieră sintetică, fie în formă analitică (ca detalieri ale unor aspecte vizate).

Demersul complex al cunoaşterii educatului se sprijină pe întrebuinţarea inevitabilă a unui instrument şi se finalizează cu completarea lui propriu-zisă. Trebuie precizat faptul că nu scrierea sau redactarea în sine a fişei reprezintă scopul activităţii cadrului didactic, ci valorificarea datelor consemnate (pentru formarea eficientă a copilului) care devine expresia autentică a cunoaşterii copilului. Utilizarea fişei prezintă avantajul principal că permite identificarea unei sume de cerinţe minime în ghidarea eforturilor adultului dornic să descifreze „formula individuală" (I. Holban) a educatului şi face posibilă concretizarea/„obiectivarea", ordonarea/organizarea informaţiilor semnificative despre copil, recoltate şi înregistrate cu diferite prilejuri „atât pentru a fixa o stare

40. *Dicţionarul de neologisme* semnat de F. Marcu şi F. Maneca (Editura Academiei, Bucureşti, 1986) precizează pentru termenii folosiţi următoarele accepţii: *catalogul*, în sens de fişier, numeşte o colecţie de fişe; *dosarul* cuprinde totalitatea actelor scrise - adunate la un loc - privitoare la o anumită persoană; *monografia* vizează studiul ştiinţific care are ca obiect un anumit subiect tratat din cât mai multe sau din toate punctele de vedere; *fişa* este actul sau documentul „care cuprinde datele personale ale cuiva sau care conţine note, observaţii, detalii documentare".

41. I. Holban, A. Durnea, *op. cit.*, p. 64.

42. Teoreticienii români (G.G. Antonescu, F. Ştefănescu-Goangă, I. Gabrea, C. Narly, I. Găvănescul, N. Apostolescu, I.G. Biber, E. Brandza, D. Teodosiu, G. Zapan, I. Radu, D. Muster, M. Zlate, E. Verza, P. Golu, U. Şchiopu, N. Mitrofan, I. Mitrofan, E. Badea, Ş. Bârsănescu, V. Pavelcu, I. Holban, A. Cosmovici, A. Neculau, A. Gugiuman, L. Iacob, A. Stoica, M. Caluschi, C. Havârneanu ş.a.) au manifestat un interes constant faţă de aspectele implicate de tema arătată. Contribuţiile lor materializează cel puţin trei mari direcţii de cercetare: argumentarea necesităţii imperative a cunoaşterii agentului influenţat educativ, analiza valenţelor cognitive ale metodelor de investigare a personalităţii elevilor şi a sintalităţii grupurilor şi realizarea/aplicarea instrumentelor practice de sprijinire a demersurilor de descifrare a individualităţilor umane cercetate.

43. I. Radu, 1972, „O fişă de caracterizare psihopedagogică a elevilor", în *Revista de Psihologie*, nr. 2, p. 192.

de fapt, cât şi pentru a prognoza asupra evoluţiei lui ulterioare"[44]. Într-o manieră simplă şi directă, fişa trebuie înţeleasă ca instrument ce reflectă ansamblul informaţiilor procurate de cadrul didactic ca răspuns pentru un ansamblu de întrebări ce priveşte pe fiecare copil.

Din inventarierea analitică a numeroase instrumente de consemnare a datelor despre educat rezultă câteva *tendinţe semnificative în abordarea elevului, cu efecte în conceperea/construirea fişelor aferente*:

- tendinţa reflectării complexe a subiectului observat, fapt exprimat în structuri ale fişelor cu un număr impresionant de rubrici, respectiv de criterii de descriere;
- tendinţa analizei selective a manifestărilor/dimensiunilor existenţiale ale persoanei de cunoscut, situaţie în care se elaborează fişe cu un număr (mai) mic de criterii (sau instrumente „simplificate");
- tendinţa evidenţierii trăsăturilor specifice ale copilului/elevului ce se vrea cunoscut atunci când acesta, la un moment dat, se află într-o situaţie determinată.

3.6.1. *Fişe utilizate în demersul cunoaşterii copilului – o imagine de ansamblu*

În intervalul temporal de aproximativ un secol parcurs de la primele experienţe de utilizare a fişei, s-au imaginat nenumărate variante sau modele, ele completând (nu numai reflectând) experienţa similară consistentă existentă la nivel mondial[45]. Varietatea tipurilor de fişă şcolară de care se folosesc educatorii este evocată şi oglindită pe larg în literatura de specialitate.

---

44. P. Golu, M. Zlate, E. Verza, 1992, *Psihologia copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 197.

45. În 1937, cuprinsul lucrării *Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie* (Editura Terek, Iaşi) semnate de Ştefan Bârsănescu integra şi aspecte referitoare la *comunitatea de educaţie*, mai precis la corpul didactic şi şcolar. Pedagogul ieşean consemna ideea că problema cunoaşterii elevului a fost receptată ca o necesitate în special în contextul tendinţei din secolul al XIX-lea de cuprindere masivă a tineretului în şcoală. Autorul menţiona contribuţia de pionierat a psihologilor în soluţionarea cerinţei respective prin contribuţiile lui J.F. Herbart, A. Binet, E. Meumann. În sprijinul practicienilor educaţiei s-au angajat atât teoreticienii, cât şi, cel puţin în cazul şcolilor româneşti, autorităţile responsabile de învăţământ. Primii au elaborat diferite instrumente pentru consemnarea/sintetizarea informaţiilor despre elevi – cunoscute sub denumiri diverse: fişă individuală, „foaie personală", fişă a şcolarului, fişă-portret psihologic, foaie de observaţie sau fişă pedagogică. După ce Legea pentru învăţământul secundar (Bucureşti, 1934) dispunea asupra datoriei profesorului-diriginte de a urmări şi studia individualitatea elevilor „înscriind observaţiile sale în «foi de observaţie»", Ministerul Instrucţiunii Publice a elaborat o „fişă pedagogică" cu rol de „foaie oficială". În acest mod, conchide Şt. Bârsănescu (2003, *Politica culturii în România contemporană. Studiu de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, pp. 245-246), se dovedeşte preocuparea deosebită pentru principiul pedagogic al individualizării învăţământului, pentru tratarea elevilor în acord cu individualitatea lor.

Într-o sinteză informaţională realizată în 1991 de Elena Badea[46] sunt prezentate 48 de modele de fişă; autoarea propune o structurare a instrumentelor existente, utilizând un ansamblu de criterii:

- în funcţie de vârsta celor educaţi, fişele se diferenţiază pe cicluri şcolare: fişe pentru nivelul preşcolar, primar, gimnazial, liceal;
- în funcţie de natura particulară sau colectivă a datelor pe care le integrează, se disting fişe individuale şi fişe colective;
- după gradul de complexitate a structurii acestor instrumente se deosebesc fişe simple şi fişe complexe;
- prin raportare la sistemul de prelucrare şi codificare al datelor pe care le cuprind, există fişe standardizate/informatizate şi fişe nonstandardizate/noninformatizate;
- considerând drept criteriu de diferenţiere scopul utilizării datelor pe care le conţin fişele, se identifică următoarele categorii:
  - fişe de înscriere (care au caracter individual);
  - fişe de instruire (folosite în manieră specifică la diferite obiecte de învăţământ pentru recuperare, dezvoltare, executare, autoinstrucţie etc.);
  - fişe de evaluare a randamentului şcolar;
  - fişe de evaluare a unor caracteristici particulare de interes contextual;
  - fişe de observaţie (cu structură simplă în cazul observărilor curente sau cu alcătuire complexă pentru situaţia în care observarea se face anual şi generează caracterizări cuprinzătoare);
  - fişe de caracterizare complexă realizată din perspectivă medicală, sociofamilială, psihologică, pedagogică sau mixtă;
  - fişe de orientare şcolară şi profesională.

De asemenea, cadrele didactice pot utiliza fişele de examinare exclusiv medicale (completate de către specialiştii în asistenţa medicală) sau/şi fişele de examinare psihologică (aparţinând practicienilor din domeniul aferent), în măsura în care accesul la acestea este posibil fără încălcarea normelor prevăzute de codurile deontologice corespunzătoare.

3.6.2. *Fişe utilizate în practica educativă a cunoaşterii copilului*

Analiza unui număr reprezentativ de instrumente utilizate în demersul cunoaşterii educatului evidenţiază apelul frecvent al practicienilor din sistemul de învăţământ românesc la variantele de mai jos:

- fişa de caracterizare psihopedagogică a copilului/elevului;
- fişa de observaţie curentă a copilului/elevului;
- dosarul şcolar al copilului/elevului;
- fişa de caracterizare a colectivului de copii/elevi.

46. E. Badea, 1991, *Fişa şcolară - ghid documentar*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, pp. 4-12.

3.6.2.1. Fişa de caracterizare – un instrument cu structură complexă

Pentru cunoaşterea personalităţii copilului, fişa de caracterizare serveşte în gradul cel mai înalt; ea reprezintă o sinteză a datelor de natură psihologică, pedagogică, dar şi medicală, socială şi familială asupra copilului din grădiniţă sau din şcoala primară. Tendinţa de a reda în conţinutul fişei cât mai multe aspecte sau un număr maxim de atribute identitare ce reflectă personalitatea educatului a avut ca ecou în literatura de specialitate înregistrarea a numeroase variante de caracterizare. În paginile următoare o prezentăm pe aceea propusă de Pantelimon Golu, Mielu Zlate şi Emil Verza în conţinutul unei lucrări destinate pregătirii învăţătorilor la începutul anilor '90[47]. Concepută pentru şcolarul mic, ea este indicată drept *Fişă de caracterizare psihopedagogică*.

FIŞĂ DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ

I. Date personale

1. Numele şi prenumele .....
2. Locul şi data naşterii .....
3. Domiciliul .....
4. Şcoala şi clasa în care învaţă elevul .....

II. Date familiale

1. Ocupaţia şi locul de muncă al părinţilor:
   – tatăl .....
   – mama .....
2. Structura şi componenţa familiei:
   a) Tipul familiei:
   – normală;
   – tatăl (mama) decedat;
   – părinţi despărţiţi;
   – părinţi vitregi (unul, amândoi);
   b) Fraţi (surori) mai mici, mai mari.

Nr. crt.	Vârsta	Ocupaţia	Nr. crt.	Vârsta	Ocupaţia
1.			1.		
2.			2.		
3.			3.		
4.			4.		

   Alte situaţii: .....
   Alte persoane (rude apropiate în familie): .....
   .....
3. Atmosfera şi climatul educativ:
   – raporturi armonioase, de înţelegere între părinţi şi copii;
   – raporturi punctate de conflicte mici şi trecătoare;
   – dezacorduri puternice în familie, conflicte frecvente;
   – familie destrămată sau pe cale de destrămare.
4. Condiţii de viaţă şi de muncă ale elevului:
   – foarte precare;
   – la limită;
   – acceptabile;

47. P. Golu, M. Zlate, E. Verza, *op. cit.*, pp. 197-203.

– bune;
– foarte bune.

5. Influenţe din afara familiei (vecini, prieteni, colegi):
   – reduse;
   – ample;
   – frecvente;
   – întâmplătoare.

III. Dezvoltarea fizică şi starea sănătăţii

1. Caracteristici ale dezvoltării fizice .....
2. Îmbolnăviri:
   a) anterioare intrării în şcoală .....
   b) pe parcursul şcolarităţii .....
3. Deficienţe, handicapuri (senzoriale, motorii) .....

IV. Particularităţi ale debutului ciclului şcolar

1. Pregătirea copilului pentru a deveni elev în ciclul respectiv:
   a) dezvoltarea motivelor şi intereselor de cunoaştere
   .....
   b) capacitatea de a efectua acţiuni practice şi mentale
   .....
   c) capacitatea verbalizării reprezentărilor
   .....
   d) gradul de independenţă al proceselor intelectuale
   .....
2. Simptomatologii ale conduitei:
   – pozitivă, adecvată începerii şcolarităţii ciclului;
   – negativă, neadecvată începerii şcolarităţii ciclului.
3. Inserţia în fluxul solicitărilor şcolare:
   a) caracteristici favorabile de integrare a copilului în activitatea şcolară a ciclului respectiv .....
   b) caracteristici nefavorabile de integrare a copilului în activitatea şcolară a ciclului respectiv .....

V. Rezultate obţinute de elev

1. Rezultate la învăţătură (ca rezultate globale, exprimate în medii anuale la materiile de studiu în fiecare clasă).....

Grafic global (pe clase)

	Medii			
	I	II	III	IV
10				
9				
8				
7				
6				
5				

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Clasificat n/N clasa

2. Cercuri frecventate de elev;
3. Participare la concursuri şcolare şi extraşcolare

Clasa	Cercul	Rezultate

Clasa	Concursul	Rezultate

4. Activitatea independentă a elevului:
   – citeşte suplimentar din manual;
   – rezolvă probleme în plus;
   – citeşte şi alte cărţi;
   – alte ocupaţii (muzicale, sportive, coregrafice).

VI. Procesele cognitive şi stilul de muncă intelectuală

1. Caracteristici ale funcţiei senzorio-perceptive:
   – predomină modalitatea vizuală de recepţie a informaţiei;
   – predomină modalitatea auditivă de recepţie a informaţiei;
   – percepţie difuză, superficială a materialului de învăţare;
   – percepţie complexă (spirit de observaţie).
2. Nivelul de inteligenţă:

foarte bună	bună	medie	scăzută	sub limită

3. Memoria:

foarte bună	bună	medie	slabă	foarte slabă

4. Imaginaţia:

săracă	reproductivă	pentru activităţi tehnică	bogată	reproductiv-creativă	pentru activităţi literar-artistice

5. Limbajul:

Vocabular bogat; exprimare frumoasă şi corectă	Exprimare uşoară şi corectă	Vocabular redus; exprimare greoaie	Vocabular foarte sărac; exprimare incorectă

6. Stilul de muncă:
   a) cum lucrează:
   – sistematic, ritmic, organizat;
   – inegal, cu fluctuaţii, în salturi;
   – neglijent, copiază temele de la alţii, aşteaptă să i le facă părinţii;
   – mari lacune în cunoştinţe, rămâneri în urmă la învăţătură şi la alte activităţi;
   – alte menţiuni .....
   .....

   b) sârguinţa:

foarte sârguincios	de obicei	puţin	nesârguincios

   c) autonomie, creativitate:
   – inventiv, cu manifestări de creativitate;
   – manifestă uneori iniţiativă, independenţă;
   – se conformează, de regulă, modelului, procedează rutinier;

– nesigur, dependent, fără iniţiativă;
– alte caracteristici: .....

VII. Conduita elevului la lecţie şi în clasă

1. Conduita la lecţie:
   – atent, participă activ, cu interes;
   – atenţia şi interesul inegale, fluctuante;
   – de obicei pasiv, aşteaptă să fie solicitat;
   – prezent numai fizic, cu frecvente distrageri.
2. Purtarea în general:
   – exemplară, ireproşabilă;
   – corectă, cuviincioasă, bună;
   – cu abateri comportamentale relativ frecvente, dar nu grave;
   – abateri comportamentale grave, devianţă.

VIII. Conduita în grup, integrarea socială a elevului

1. Participarea la viaţa de grup:
   – mai mult retras, rezervat, izolat, puţin comunicativ;
   – participă la activitatea de grup numai dacă este solicitat;
   – este în contact cu grupul, se integrează, dar preferă sarcinile executive;
   – caută activ contactul cu grupul, sociabil, comunicativ, stabileşte uşor relaţii, vine cu idei şi propuneri;
   – activ, sociabil, comunicativ, cu iniţiativă, bun organizator şi animator al grupului.
2. Cum este văzut de colegi:
   – bun coleg, sensibil, te înţelegi şi te împrieteneşti uşor cu el;
   – bun coleg, săritor la nevoie, te poţi bizui pe el;
   – preocupat mai mult de sine, individualist, egoist.
3. Colegii îl apreciază pentru:
   – rezultatele la învăţătură;
   – performanţele extraşcolare;
   – pentru că este prietenos, apropiat.

IX. Trăsături de personalitate

1. Temperamentul:
   – puternic, exteriorizat, impulsiv, nestăpânit, inegal, iritabil, uneori agresiv, activ, rezistent la solicitări, cu tendinţe de dominare a altora;
   – exteriorizat, energic, vioi, mobil, echilibrat, uşor adaptabil, vorbăreţ, guraliv, nestatornic;
   – calm, controlat, reţinut, lent, uneori nepăsător, mai greu adaptabil, rezistent la solicitări repetitive;
   – hipersensibil, interiorizat, retras, nesigur, anxios;
   – tip combinat: .....
2. Emotivitatea:
   – foarte emotiv, excesiv de timid, emoţiile îi perturbă activitatea;
   – emotiv, dar fără reacţii dezadaptative;
   – neemotiv, îndrăzneţ.
3. Dispoziţia afectivă predominantă:
   – vesel, optimist;
   – mai mult trist, deprimat.
4. Însuşirile aptitudinale:
   – lucrează repede, rezolvă uşor şi corect sarcinile de învăţare;
   – rezolvă corect, dar consumă mai mult timp şi investeşte mai multă energie;
   – lucrează greoi, cu erori, nu se încadrează în timp.

5. Trăsăturile de caracter în devenire;
   a) atitudini faţă de muncă:
      – pozitive..... – negative.....
   b) atitudini faţă de alţii:
      – pozitive..... – negative.....
   c) atitudini faţă de sine:
      – pozitive..... – negative.....

Fişa prezentată integrează, după cum se observă, rubrici ce surprind datele personale ale elevului, datele familiale (ocupaţia, locul de muncă al părinţilor, structura şi componenţa familiei, atmosfera şi climatul educativ, condiţiile de viaţă şi de muncă ale elevului, influenţele extrafamiliale), informaţii despre dezvoltarea fizică şi starea sănătăţii, despre particularităţile debutului ciclului şcolar, despre rezultatele şcolare obţinute. Alături de toate aceste tipuri de date, regăsim referiri privitoare la procesele cognitive şi stilul de muncă intelectuală a elevului (caracteristicile funcţiei senzorio-perceptive, nivelului inteligenţei, memoriei, imaginaţiei, stilului de muncă ş.a.), la conduita elevului în clasă/la lecţii, la trăsăturile de personalitate. Secţiunea IV a fişei se referă de sine stătător la „debutul şcolarităţii"[48].

Informaţia amplă pe care o presupune completarea fişei de caracterizare solicită educatorului o perioadă extinsă de investigaţie. Dacă cerinţele simple ale fişei reclamă un interval de timp limitat pentru clarificare, cele cu caracter complex obligă la o cercetare îndelungată, bazată pe utilizarea instrumentelor ştiinţifice (testele de inteligenţă, de atenţie, memorie, personalitate, anchetele de specialitate referitoare la starea sănătăţii sau la situaţia sociofamilială ş.a.m.d.); ultimele impun sprijinul persoanelor cu calificare specifică: psiholog, medic, asistent social etc.

Un avantaj al fişei descrise constă în faptul că pentru fiecare item se formulează şi variantele posibile de răspuns, astfel încât profesorul va marca prin „x" varianta conformă situaţiei pe care o prezintă copilul vizat sau, pur şi simplu, va adăuga un răspuns nou.

Fişele de caracterizare cu structură complexă sunt propuse şi indicate cel mai frecvent (chiar exclusiv) de către psihopedagogii teoreticieni, mult mai puţin dispuşi decât practicienii să fragmenteze imaginea dezirabilă asupra educatului. Nu doar variantele recente de fişă reflectă opţiunea de mai sus, ci şi cele mai vechi (ale anilor 1972, 1970, 1969) surprind ansambluri numeroase de criterii sau repere ale observării elevului (vezi Anexele 3-6).

3.6.2.2. Harta psihopedagogică – un instrument cu structură simplificată

Deoarece în completarea unei fişe complexe apar adeseori dificultăţi (cel mai frecvent legate de nivelul înalt al competenţei solicitate cadrului didactic, dar insuficient onorate, şi de duratele temporale mari pe care le presupune), în practică s-au construit instrumente mai simple. De exemplu, Pantelimon Golu, Mielu Zlate şi Emil Verza propun

48. Comparând mai multe variante de fişe, pe aceasta am considerat-o un instrument util atât pentru învăţător, cât şi pentru profesorul de gimnaziu sau de liceu. Acest fapt ne-a obligat însă să regândim şi să reformulăm cerinţele secţiunii amintite. De aceea, în varianta prezentată anterior, secţiunea IV se referă la „particularităţile debutului ciclului şcolar", vizând şi începutul clasei a V-a, respectiv al clasei a IX-a.

practicienilor *harta psihopedagogică a elevului*[49]. Autorii apreciază că în activitatea cu copiii sunt importante şase categorii de probleme ce trebuie urmărite constant de către profesor: învăţătura, conduita, activismul social, comunicarea în şcoală, unele particularităţi ale personalităţii copilului şi comunicarea în familie. Pentru fiecare tip de manifestări sunt menţionate mai multe caracteristici cu dimensiunile lor polare; între acestea se situează o scală cu şapte diviziuni.

HARTA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVULUI

Şcoala..... Clasa ..... Numele..... Sexul.....

1. Învăţătura

Elev bun								Elev slab
Învaţă cu interes								Nu se interesează de învăţătură
Citeşte mult								Citeşte puţin
Are interese şcolare legate de orientarea către profesia viitoare (.....)								Nu are interese şcolare

2. Conduita

Docil								Încăpăţânat
Disciplinat								Indisciplinat
Absenţa conflictelor cu elevii								Conflicte frecvente cu elevii
Conduită liniştită								Conduită necorespunzătoare
Potolit în mişcări (astâmpărat)								Activism motor ridicat (neastâmpărat)
Se supune uşor educaţiei								Nu se supune uşor educaţiei

3. Activismul social

Activism social ridicat								Activism social scăzut
Bun organizator								Slabe capacităţi de organizare
Spirit de iniţiativă înalt								Spirit de iniţiativă scăzut
Ocupă o poziţie conducătoare, de lider								De obicei, apare în rolul de condus, îl urmează pe altul
Autoritate înaltă, stimă din partea colegilor								Autoritate scăzută
Îndeplineşte cu plăcere sarcinile sociale								Se sustrage de la sarcinile sociale

49. P. Golu, M. Zlate, E. Verza, *op. cit.*, pp. 206-207.

4. Comunicarea în şcoală

Are mulţi prieteni, se bucură de popularitate								Nepopular
Îi place să fie printre ceilalţi, caută noi prieteni								Închis, nu comunică (cerc restrâns de prieteni)
Nu se teme să se manifeste în faţa celorlalţi								Timid, sfios
Deschis								Ascuns
Compătimitor								Nesimţitor
Influenţează în sens bun colegii								Influenţează negativ colegii

5. Unele particularităţi ale personalităţii

Liniştit, încrezător în sine								Alarmat, neliniştit, neîncrezător
Îşi supraapreciază, îşi exagerează forţele								Îşi subestimează, îşi diminuează posibilităţile
Ambiţios								Modest, trece neobservat
Este simpatizat								Nu este simpatizat

6. Comunicarea în familie

Atmosfera din familie caldă, prietenoasă								Atmosferă ostilă, conflictuală
Relaţii apropiate, de încredere								Relaţii proaste, de suspiciune
Control sever, rigid asupra conduitei copilului								Control slab
Limitarea independenţei copilului								Libertate prost înţeleasă
Părinţii colaborează bine cu învăţătorii								Părinţii nu colaborează cu învăţătorii

Completarea hărţii presupune marcarea, pe fiecare scală, prin jalonare, a gradului în care se exprimă o particularitate. De exemplu, completând scala în secţiunea „Învăţătură" – „învaţă cu interes"/„nu se interesează de învăţătură" –, educatorul se pronunţă asupra nivelului motivaţiei şcolare. De asemenea, completând în secţiunea „Comunicarea în familie", scala „control sever, rigid asupra conduitei copilului"/ „control slab", ca şi cea imediat următoare, se configurează unele caracteristici ale climatului familial (cum ar fi flexibilitatea, permisivitatea, toleranţa sau, dimpotrivă, rigiditatea, rigurozitatea, intoleranţa etc.)[50].

Pe aceeaşi idee a simplificării instrumentelor folosite în demersul cunoaşterii copilului, în 1972, Ion Radu[51] propunea o fişă cu şase categorii de indicatori: rezultatele la învăţătură; preferinţele/atracţiile/opţiunile profesionale; corelaţia dintre rezultate,

50. *Ibidem.*
51. I. Radu, art. cit., în loc. cit., p. 202.

posibilităţi intelectuale şi motivaţie; dificultăţile majore la învăţătură şi în conduită; trăsăturile principale de personalitate; orientarea şcolară şi profesională indicată de şcoală/profesor (Anexa 6). De asemenea, în cuprinsul unui *Caiet al învăţătorului*, autoarele, Veronica Staicu şi Georgeta Benchea[52], propun fişa individuală a elevului pe care o redăm mai jos.

FIŞA INDIVIDUALĂ A ELEVULUI

I. Date biografice

1. Numele şi prenumele: .....
2. Data şi locul naşterii: .....
3. Domiciliul: .....

II. Date privind starea de sănătate

1. Antecedente ereditare şi condiţii de mediu nocive: .....
2. Antecedente personale (deficienţe fizice, senzoriale etc.): .....
3. Starea generală a sănătăţii (pe ani şcolari): .....
4. Menţiuni medicale cu importanţă pentru procesul de învăţământ (pe ani şcolari)

III. Date privind mediul familial

1. Familia	Numele şi prenumele	Anul naşterii	Pregătirea şcolară	Profesiunea/ funcţia	Locul de muncă
Tata					
Mama					
Copiii					

2. Caracteristicile vieţii de familie	An şc.	An şc.	An şc.	An şc.
– înţelegere deplină				
– conflicte mici şi trecătoare				
– dezacord marcant între părinţi				
– familie dezorganizată				

3. Condiţii de pregătire a lecţiilor				

4. Atenţia acordată formării copilului				

IV. Date privind şcolaritatea

– rezultate şcolare*				
– succese deosebite (da/nu)				
– dificultăţi: corigenţe, absenţe, abandon şcolar etc. (da/nu)				
– pregătirea lecţiilor*				
– conduita în şcoală*				

52. V. Staicu, G. Benchea, 1997, *Caietul învăţătorului (pentru cunoaşterea copilului)*, Casa Corpului Didactic, Buzău.

V. Date privind caracteristicile personalităţii

1. Nivelul de dezvoltare a proceselor intelectuale				
– mobilitatea gândirii*				
– memoria*				
– exprimarea orală*				
– exprimarea în scris*				
– imaginaţia (creativitatea)*				
– atenţia*				
2. Timiditatea (da/nu)				
3. Capacitatea de efort intelectual*				
4. Motivaţia pentru învăţare*				
5. Aptitudini speciale				
6. Trăsături de voinţă şi caracter:				
– încrederea în forţele proprii*				
– perseverenţa*				
– modestia*				
– sociabilitatea*				
– politeţea*				
– tendinţa spre conduite deviante				
7. Interese:				
– obiecte preferate				
– preocupări în timpul liber				

* Se completează cu calificative: nesatisfăcător, satisfăcător, bine, foarte bine, excepţional.

VI. Recomandări

– pentru tratarea diferenţiată de către diriginte				
– pentru cultivarea unor aptitudini				
– pentru o eventuală reorientare şcolară (cu sprijinul comisiilor de resort)				

VII. Observaţii asupra elevului

3.6.2.3. Un model de fişă pentru caracterizarea copilului preşcolar

Specialiştii psihopedagogi şi cadrele didactice manifestă preocupări orientate nu numai spre simplificarea instrumentelor de consemnare a informaţiilor despre copii şi elevi, ci şi spre adecvarea structurii acestora la aspectele specifice pe care le presupune manifestarea într-o perioadă determinată. Notele distinctive ale activităţii preşcolarilor nu se pot reflecta corespunzător dacă se va prefera o fişă cu configuraţia uneia dintre cele prezentate în paginile precedente. Educatoarea nu poate face apel la orice fel de instrument de consemnare a informaţiilor despre copii, ci la una concepută strict pentru condiţia preşcolarului. Un model de fişă pentru ciclul preprimar au propus D. Muster şi M. Moldoveanu în 1991[53]; prezentăm fişa pedagogică a copilului preşcolar ca posibil model pentru cadrele didactice din învăţământul preşcolar.

53. D. Muster, M. Moldoveanu, 1991, „Studierea şi caracterizarea individualităţii copilului", în *Învăţământul preşcolar*, nr. 4, pp. 15-18.

FIŞĂ PEDAGOGICĂ a copilului preşcolar

A copilului ..... născut în ....., la data de ....., tatăl (nume, vârstă, profesie) ....., mama (nume, vârstă, profesie) .....

Condiţionări, activităţi, trăsături		I	II	III	Precizări suplimentare
1. Nivel economic al familiei	3				
	2				
	1				
2. Condiţie socială (climat educativ)	3				
	2				
	1				
3. Nivelul cultural al familiei	3				
	2				
	1				
4. Sănătáte (aspect general)	3				
	2				
	1				
5. Dezvoltarea vorbirii	3				
	2				
	1				
6. Cunoaşterea mediului înconjurător	3				
	2				
	1				
7. Reprezetări matematice	3				
	2				
	1				
8. Desen	3				
	2				
	1				
9. Modelaj	3				
	2				
	1				
10. Activităţi manuale	3				
	2				
	1				
11. Educaţie fizică	3				
	2				
	1				
12. Educaţie muzicală	3				
	2				
	1				

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

13. Jocuri de construcţie	3				
	2				
	1				
14. Creativitate	3				
	2				
	1				
15. Autonomie	3				
	2				
	1				
16. Sociabilitate	3				
	2				
	1				
17. Deprinderi igienice	3				
	2				
	1				
18. Deprinderi de comportare civilizată	3				
	2				
	1				
19. Limbă străină	3				
	2				
	1				
20. Frecventarea grădiniţei	3				
	2				
	1				
21. Altele	3				
	2				
	1				
22. Handicapuri					
23. Concluzie/recomandări pentru şcoala primară					
24. Observaţii					

3.6.2.4. Raportul de evaluare a copilului din clasa pregătitoare – RED

În demersul cunoaşterii educaţilor, în ultimii doi ani în România se utilizează un instrument care vizează în mod distinct copilul din clasa pregătitoare; numit *Raport de evaluare a dezvoltării fizice, socioemoţionale, cognitive, a limbajului şi a comunicării, precum şi a dezvoltării capacităţilor şi atitudinilor de învăţare la finalul clasei pregătitoare* (RED), instrumentul surprinde în sinteză un ansamblu de date colectate treptat şi consemnate în fişe de caracterizare. Fiecare cadru didactic consemnează la finalul clasei pregătitoare nivelul la care a ajuns fiecare elev în achiziţiile sale. Structura raportului este cea redată mai jos.

MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE

JUDEȚUL Alege Judetul

UNITATEA DE INVĂȚĂMÂNT

.....

NR. ...../.....

COD SIRUES: COD SIRUES

RAPORT DE EVALUARE

a dezvoltării fizice, socioemoţionale, cognitive, a limbajului şi a comunicării, precum şi a dezvoltării capacităţilor şi atitudinilor de învăţare, la finalul clasei pregătitoare

ANUL ŞCOLAR 2012 - 2013

NUMELE ŞI PRENUMELE ELEVULUI

.....

CLASA

.....

DATA ŞI LOCUL NAŞTERII

.....

CNP

.....

NUMELE PARINȚILOR /TUTORELUI

MAMA: .....

TATA: .....

TUTORE: .....

CADRUL DIDACTIC

.....

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- Raportul de evaluare este un document-tip, în care se consemnează nivelurile de dezvoltare fizică, socioemoţională, cognitivă, a limbajului şi a comunicării, precum şi a dezvoltării capacităţilor şi atitudinilor de învăţare ale elevilor aflaţi la finalul clasei pregătitoare.
- Documentul se constituie ca parte integrantă a portofoliului educaţional al elevului. El permite depistarea eventualelor dificultăţi de învăţare şi adoptarea unor măsuri de remediere.
- Raportul de evaluare este valorificat în vederea optimizării procesului educativ în ansamblul său şi în fundamentarea deciziilor de orientare şi consiliere educaţională.
- Acest raport a fost elaborat în conformitate cu *Metodologia de întocmire, completare şi valorificare a raportului de evaluare a dezvoltării fizice, socioemoţionale, cognitive, a limbajului şi a comunicării, precum şi a dezvoltării capacităţilor şi atitudinilor de învăţare, la finalul clasei pregătitoare* conform OM.5773/2012 şi pe baza *Ghidului de realizare şi de valorificare a raportului de evaluare*.
- Conţinutul raportului de evaluare are caracter confidenţial.

INSTRUCŢIUNI DE COMPLETARE

Se bifează un singur nivel de apreciere în caseta corespunzătoare pentru fiecare competenţă în parte.

Exemplu:

Domeniul de dezvoltare	Evaluare finală	
	Realizat	În curs de realizare
Aspect vizat	◉	○

DEZVOLTAREA FIZICĂ ŞI MOTRICĂ	Evaluare finală	
	Realizat	În curs de realizare
Identificarea principalelor caracteristici ale posturii corporale corecte	○	○
Utilizarea unor mişcări specifice diferitelor segmente ale corpului	○	○
Executarea unor mişcări sugestive şi folosirea unei mimici şi a unei gestici adecvate diferitelor contexte (dialog, recitare, cântec, dans, teatru etc.)	○	○
Participare la activităţi motrice coordonate cu membrii grupului	○	○

DEZVOLTAREA SOCIOEMOŢIONALĂ	Evaluare finală	
	Realizat	În curs de realizare
Identificarea elementelor de identitate (nume, prenume, vârstă, gen, aspect fizic, naţionalitate etc.; numele părinţilor, localitatea etc.)	○	○
Respectarea unor reguli simple de igienă personală	○	○
Recunoaşterea emoţiilor de bază raportate la experienţa de viaţă	○	○
Exprimarea de sine (exprimarea emoţiilor, temerilor, preocupărilor, a ceea ce îi place şi ce nu etc.), în limbaje variate (verbal, nonverbal, artistic etc.)	○	○
Manifestarea grijii pentru comportarea corectă în relaţie cu mediul natural şi social	○	○
Respectarea normelor elementare de comportament social	○	○
Identificarea unor repere relaţionale (frate, soră, mamă, tată, bunici, rude, colegi, prieteni, adulţi, educatori) şi valorice (bine, frumos, bun etc.)	○	○
Participare la activităţile grupului, jocuri de grup, relaţii interpersonale	○	○

DEZVOLTAREA COGNITIVĂ	Evaluare finală	
	Realizat	În curs de realizare
Identificarea cuvintelor din enunțuri scurte, rostite clar și rar	○	○
Identificarea silabelor și a sunetului inițial și final în cuvinte clar articulate	○	○
Discriminarea cu suport intuitiv a formelor geometrice, semnelor grafice (literă, cifră), culorilor, sunetelor	○	○
Sesizarea relației dintre sunet și literă, dintre cifră și număr	○	○
Trasarea elementelor grafice (conturul literelor, cifrelor, formelor geometrice principale)	○	○
Identificarea unor repere: spațiale (în, pe, deasupra, dedesubt, lângă, în fața, în spatele, sus, jos) și temporale (înainte, după, zi, noapte, iarnă, vară etc.)	○	○
Utilizarea unor repere de gândire logică: sortare, clasificare pe baza unui criteriu dat, raționament simplu („dacă..., atunci...")	○	○
Recunoașterea unor cuvinte uzuale, scrise cu litere de tipar	○	○
Recunoașterea numerelor în concentrul 0-10	○	○
Rezolvarea de probleme în care intervin operații de adunare sau scădere cu 1-2 unități în concentrul 0-10, cu suport intuitiv	○	○

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI A COMUNICĂRII	Evaluare finală	
	Realizat	În curs de realizare
Identificarea și aplicarea regulilor principale de comunicare	○	○
Utilizarea elementelor de logică în comunicare ("și/sau", "dacă..., atunci", "da/nu" etc.)	○	○
Receptarea semnificației corecte a mesajelor orale	○	○
Sesizarea semnificației unui mesaj vizual simplu	○	○
Exprimarea unor mesaje referitoare la sine, colegi, familie, școală, mediu înconjurător	○	○
Participarea la dialoguri scurte, în situații de comunicare uzuală	○	○

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ȘI ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE	Evaluare finală	
	Realizat	În curs de realizare
Respectarea normelor elementare de comportament școlar	○	○
Manifestarea perseverenței în activitatea de învățare	○	○
Manifestarea curiozității pentru explorarea mediului natural și social	○	○
Identificarea unor regularități în mediul familiar, natural și social	○	○
Realizarea unor activități, proiecte, obiecte, construcții simple	○	○
Relaționarea pozitivă cu alți membri ai grupului, în rezolvarea unor sarcini simple de lucru	○	○
Participarea la activități integrate, adaptate nivelului de vârstă	○	○
Manifestarea imaginației și a creativității în activitate și joc	○	○

APRECIERI ȘI RECOMANDĂRI FINALE

CADRU DIDACTIC, _____

RESPONSABIL COMISIE METODICĂ/ DIRECTOR, _____

DATA ÎNTOCMIRII RAPORTULUI _____

3.6.2.5. Fişa de observaţie a activităţii în grup a copiilor

Fişele destinate consemnării caracteristicilor unor activităţi individuale sau de grup ale elevilor deţin configuraţii relativ simple. Utilitatea acestor instrumente se leagă strict de tipul de sarcină didactică ce trebuie realizată de către copii. De exemplu, pentru situaţia în care copiii de vârstă preşcolară sau de vârstă şcolară mică trebuie să efectueze o activitate în grup, structurarea unei fişe de observaţie foloseşte ca repere acele aspecte ce sunt considerate importante pentru sarcina respectivă. J. Castany[54] concepe fişa observării activităţii în grup cu configuraţia de mai jos.

FIŞA DE OBSERVAŢIE A ACTIVITĂŢII ÎN GRUP

COMPORTAMENTE VIZATE	OBSERVAŢII
Modul de demarare a activităţii: – grupul începe imediat lucrul; – grupul începe lucrul greu, cu ezitări.	
Schimburile între participanţi: – tonul: calm, agresiv, violent, binevoitor; – se ascultă unii pe alţii? – se întrerup?	
Luările de cuvânt: – s-a putut exprima fiecare? – există păreri dominante? – grupul s-a „blocat"?	
Elaborarea răspunsurilor: – rezultă din participarea tuturor? – au fost impuse de unul singur?	
Folosirea timpului – au folosit bine timpul? – au pierdut timpul şi nu au putut finaliza lucrul?	

3.6.2.6. Fişa de observaţie curentă a copilului

Valorificarea elementelor semnificative, relevante din activitatea elevului în scopul completării fişei de caracterizare (sau de observaţie anuală) este facilitată de utilizarea fişei de observaţie curentă. În cuprinsul ei se consemnează cu fidelitate faptele deosebite ale elevului (cu conotaţii pozitive sau negative), pe măsură ce se produc, sursele de informare utilizate, locul sau contextul în care au loc, semnificaţia pedagogică a acestora şi reacţiile/măsurile educative iniţiate de către cadrul didactic.

Două ipostaze ale fişei de observaţie curentă pot constitui puncte de reper în conceperea altor variante; ne raportăm la instrumentele elaborate de Inspectoratul Şcolar Judeţean Prahova (în 1980) şi de pedagogul Sorin Cristea (în 1991).

Varianta I

Data	Fapte observate	Interpretare	Măsuri de remediere a situaţiilor necorespunzătoare	Observaţii

54. J. Castany, 1997, în *Cahiers Pedagogiques*, nr. 356, p. 25, *apud* L. Ezechil, M. Lăzărescu, 2002, *Laborator Preşcolar*, Editura V&I Integral, Bucureşti.

Varianta a II-a[55]

Mediul de observaţie: – clasă – şcoală – familie – societate	Prezentarea faptei şi a sursei de informare	Interpretarea psihopedagogică a faptei observate	Măsuri şi rezultate în timp

Sorin Cristea, autorul celei de a doua variante a fişei de observaţie curentă a copilului, precizează faptul că interpretarea psihopedagogică a faptei observate trebuie să se realizeze pe baza valorificării unui ansamblu de criterii:

- clasificarea datelor consemnate pe grupe de probleme;
- deosebirea esenţialului de neesenţial;
- desprinderea semnificaţiei importante pentru înţelegerea personalităţii elevului;
- raportarea informaţiei prelucrate la sistemul psihic uman.

Fiecare faptă reţinută trebuie abordată astfel încât să poată constitui sursa caracterizării unui fenomen psihic sau a mai multor astfel de fenomene.

Fişa de observaţie curentă a elevului dobândeşte un anumit conţinut în funcţie de bogăţia vieţii din grupul de preşcolari sau din clasa şcolară căreia aparţin cei vizaţi, dar şi în funcţie de disponibilitatea, capacitatea şi competenţa pe care le probează cadrele didactice de a fi buni observatori ai manifestărilor copiilor şi adolescenţilor. De asemenea, dacă evenimentele derulate nu deţin o valoare apriorică, ci doar una contextualizată, rezultă că în reuşita cunoaşterii celor formaţi deosebit de important este şi potenţialul de semnificare/resemnificare pe care îl au profesorii în legătură cu informaţiile asupra faptelor consemnate.

3.6.2.7. Dosarul – sinteză a instrumentelor cunoaşterii copilului

De la intrarea copilului în grădiniţă şi şcoală şi până la terminarea studiilor, dezvoltarea sa cunoaşte ritmuri diverse şi etape/ipostaze complexe. Dacă fişele şcolare (indiferent de tipul lor) pot fi considerate „radiografii" ale personalităţii elevilor pentru perioade determinate de timp (până la un an sau anul şcolar ca atare), valorificarea lor – care trebuie să fie continuă – se va face prin raportare la întreaga „istorie" a evoluţiei celor educaţi. Faptul justifică utilizarea în practica educaţională a *dosarului copilului/elevului*, sinteză a informaţiei despre acesta. Dosarul constă în totalitatea fişelor şi a altor materiale (obţinute, de regulă, în cadrul procesului de învăţământ) care reflectă personalitatea şi activitatea copilului, conduita lui oglindită prioritar din perspectivă psihopedagogică. Natura diversă a pieselor relevante pentru profilul educatului, numărul lor mare, precum şi faptul că ele sunt „produse" treptat, pe măsura derulării activităţii şcolare/extraşcolare propriu-zise facilitează sinteza sub forma dosarului şi nu a unui caiet. Transmisibil de la un an şcolar la altul, de la un profesor (diriginte şi nu doar) la altul, documentul îşi păstrează întotdeauna caracterul confidenţial.

Prezent în practica educaţională a multor ţări, dosarul copilului/elevului reflectă date de diferite tipuri; varietatea şi complexitatea lor rezultă din exemplele următoare. În Elveţia, dosarul cuprinde rezultatele de la probele şcolare şi cele de la diferite teste

55. S. Cristea, 1991, „Fişa şcolară", în *Revista de Pedagogie*, nr. 2.

psihologice. În SUA, acelaşi dosar integrează unele date personale generale, precum şi informaţii despre mediul familial, dezvoltarea fizică, trăsăturile de personalitate caracteristice, rezultatele şcolare anterioare, rezultatele examenului psihologic. Se mai consemnează aptitudinile speciale, notele obţinute în activitatea din clasă la anumite discipline de învăţământ, se specifică preocupările extraşcolare, experienţele de muncă, interesele, pasiunile, aspiraţiile educaţionale şi profesionale, se caracterizează adaptarea socială, se inventariază realizările excepţionale şcolare/extraşcolare, se precizează nevoile speciale, caracteristicile disciplinei dovedite în perimetrul educaţional etc. În Franţa, Italia, Japonia, dosarul şcolar asamblează un set de instrumente: fişa medicală, fişa psihologică, fişa rezultatelor şcolare, fişa convorbirilor cu părinţii şi fişa anchetei sociale.

În România, forma cea mai cunoscută pe care a luat-o sinteza de date analizată este „caietul educatoarei"/„caietul învăţătorului"/„caietul dirigintelui" valorificat pentru mai mulţi ani. Completarea anuală succesivă a dosarului copilului/elevului nu apare în reglementările oficiale vehiculate actualmente în instituţiile de educaţie ca o „obligaţie" a educatoarei, învăţătorului sau profesorului, aşa cum constatăm despre completarea fişei psihopedagogice de caracterizare (fapt consemnat distinct în fişa postului cadrului didactic). Din perspectiva formatorului, colectarea datelor despre copil se impune ca activitate inevitabilă din *nevoia acestuia de a explica, deci de a înţelege prezentul educatului prin prisma trecutului, precum şi din necesitatea de a proiecta intervenţiile educative următoare prin raportare la potenţialul real, optim exploatat, de care dispune cel educat.* Faptul se circumscrie, implicit, profesionalismului înalt demonstrat de către formatorii respectivi.

Din punctul de vedere al educatului, o sinteză a materialelor care-i reflectă activitatea pe parcursul unui interval mai mare de timp poate deveni un sprijin substanţial pentru ca acesta să „vizualizeze" direct, să recepteze nemijlocit progresele personale realizate (desigur, cu condiţia ca ea să-i fie pusă la dispoziţie).

În accepţia de mai sus, dosarul şcolar devine demonstrativ pentru elev, dar nu mai puţin pentru formator, în legătură cu evoluţiile benefice consumate nu numai datorită variabilei „timp", ci şi celei legate de muncă, de efort, de perseverenţă. Integrat adecvat în substanţa relaţiilor pedagogice profesor-elev, dosarul şcolar poate dobândi valoare de suport material indispensabil modelării acestor raporturi, asistenţei copilului în legătură cu autocunoaşterea sa sau relaţionării în cunoştinţă de cauză a cadrului didactic cu familia educatului. Evocând situaţia unui profesor care obişnuia să completeze câte un dosar personal pentru fiecare copil, pe măsură ce trecea anul şcolar, Teresa Amabile subliniază rolul formativ pregnant al valorificării instrumentului respectiv. Când profesorul „stătea de vorbă cu fiecare copil în parte, răsfoind împreună dosarul", el putea observa constant cum „copiii erau uluiţi şi foarte încântaţi de progresul pe care îl făcuseră în timpul anului"[56] – conchide cercetătoarea.

Din perspectiva prezentării sintetice a informaţiilor despre rezultatele şcolare ale elevului, o ipostază interesantă de realizare o oferă experienţa franceză; este vorba despre *carnetul şcolar de evaluare* (*livret scolaire d'evaluation*[57]), cu utilizare pentru un ciclu şcolar integral. Caietul se completează pentru fiecare elev, în cele 3 cicluri de instruire parcurse de acesta: ciclul I – al învăţării primare, ciclul II – al învăţării fundamentale şi ciclul III – al învăţării aprofundate.

56. T.M. Amabile, 1997, *Creativitatea ca mod de viaţă*, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti, p. 213.
57. *Livret scolaire d'evaluation – apprentissages premiers – cycle I*, Les Presses du Massif Central Guéret.

Documentul cuprinde rezultatele evaluărilor periodice efectuate de către profesorii ciclului (analizate în cadrul consiliului profesoral), caracteristicile achiziţiilor elevilor, a competenţelor acestora, grupate în patru categorii: I. competenţe globale; II. competenţe în domeniul limbii; III. competenţe în matematică, ştiinţe şi tehnologie; IV. competenţe în domeniul educaţiei civice, educaţiei muzicale, educaţiei fizice, artelor plastice şi recomandările/sfaturile date elevului de către formatori (în manieră individuală sau de către consiliul profesoral al ciclului). Cele din urmă sunt comunicate familiilor, care confirmă faptul cunoaşterii lor prin semnătura unui părinte. Datele precedente sunt structurate într-o pagină a caietului de evaluare cu forma redată mai jos.

CARNET ŞCOLAR DE EVALUARE

COMPETENŢE	Perioada de la .... la				
	Constatări				Observaţii
	1	2	3	4	
I. Competenţe globale Dobândirea autonomiei sociale Dorinţa de a cunoaşte şi de a învăţa Noţiunile de spaţiu şi timp Memoria Metodele de lucru Prelucrarea informaţiei					
II. Competenţe în domeniul limbii Exprimarea orală Scrierea Exprimarea scrisă					
III. Competenţe în matematică, ştiinţă şi tehnologie Rezolvarea de probleme Cunoştinţele despre calcul Structurarea spaţiului Măsurarea Ştiinţă şi tehnologie					
IV. Competenţe în domeniul: – educaţiei civice – educaţiei muzicale – artei plastice – educaţiei fizice					
Aprecieri şi observaţii generale..... Aprecieri globale					

Tipuri de constatări posibile:

- prin numere:
  1. competenţe neachiziţionate
  2. competenţe în curs de achiziţionare
  3. competenţe de consolidat
  4. competenţe confirmate
- prin litere: de la D la A
- prin intervale numerice: de la 0 la 10

semnătura profesorului, semnătura părinţilor, semnătura directorului

Aceeaşi formă de ordonare a datelor se reia pe parcursul întregului caiet, într-un număr care acoperă perioada integrală (în săptămâni) a ciclului şcolar (în cazul la care ne referim sunt 16 pagini). Altfel spus, caietul de evaluare conţine 16 pagini, fiecare având structura menţionată anterior. La sfârşitul caietului, pe două pagini, se realizează bilanţul la finele ciclului, vizându-se componentele evidenţiate mai jos.

Bilanţul la sfârşitul ciclului

A. Aprecieri.....

B. Propuneri ale dirigintelui clasei - semnătura profesorului diriginte

C. Trecerea în ciclul următor ... a fost hotărâtă în consiliul profesoral al ciclului actual de către:

- numele persoanelor/semnătura; semnătura directorului; semnătura părinţilor

Observaţii eventuale

Destinat să-l însoţească pe elev în decursul unui ciclu determinat al şcolarităţii, caietul constituie sursa de informare esenţială a formatorilor, dar şi a familiei elevului. Implicit, el materializează suportul informaţional care facilitează reflexia profesorilor ciclului asupra fiecărui copil. Fiind pus la dispoziţia părinţilor cu o periodicitate stabilită prin decizia consiliului profesoral, caietul reprezintă un autentic „dispozitiv strategic" de legătură între profesori, pe de o parte, între profesori şi părinţi, pe de altă parte.

3.6.2.8. Fişa de caracterizare a grupului de copii

Cunoaşterea grupului de elevi constă în decelarea trăsăturilor culturii clasei şcolare, adică a modului propriu, specific de viaţă al grupului formal de studiu[58], rezultat din practicarea unor valori, norme, obiceiuri, ritualuri, chiar mituri ce induc o stabilitate relativă microstructurii comunitare în cauză[59]. Descifrarea trăsăturilor grupurilor şcolare antrenează, ca şi în cazul demersului de cunoaştere ce vizează indivizii în singularitatea lor, utilizarea unor instrumente adecvate de consemnare a informaţiilor obţinute pe diferite căi. În cazul valorificării unor tehnici sociometrice, se alcătuiesc inevitabil reprezentările aferente - de tipul matricelor sociometrice, cadranelor sociometrice sau sociogramelor, dar atunci când se procură date prin alte tipuri de metode (observaţie, convorbiri, studiul documentelor şcolare etc.) se resimte nevoia apelului la alte modalităţi de înregistrare.

Dacă fişele individuale se concretizează într-o varietate impresionantă, fişele de caracterizare a grupurilor sunt mai puţin numeroase, au o fundamentare psihopedagogică neconvingătoare, reţin şi structurează componente ce redau dimensiunea cantitativă a unor situaţii cu care se confruntă membrii unui colectiv sau doar schiţează, surprind sumar configuraţia grupului şcolar prin raportare la repere legate de situaţia socială, mediul familial sau dezvoltarea fizică a copiilor.

---

58. E. Stan, 2003, *Managementul clasei*, Editura Aramis, Bucureşti, p. 88.
59. O.B. Larsen, 1995, *The Quality of School Life-Educational Innovations seen as part of a Democratisation Process*, International Conference on Democratisation, Citizenship and International Education, 13-15 noiembrie 1995, Moscova.

3.6.2.9. Un model de fişă pentru caracterizarea clasei de şcolari

Exemplificăm categoria fişelor de caracterizare a grupurilor de copii cu o ipostază concepută pentru ciclul primar de Veronica Staicu şi Georgeta Benchea[60], cu observaţia că aceasta poate fi optimizată. Considerăm că o fişă de caracterizare a grupului de elevi în parametri psihopedagogici adecvaţi urmează să fie elaborată, o astfel de temă îmbogăţind aria teoriei investigaţiei ştiinţifice a problematicii cunoaşterii educatului[61].

FIŞĂ DE CARACTERIZARE SUMARĂ A COLECTIVULUI CLASEI – învăţământ primar

I. **Structura colectivului**
Total elevi ..., din care: fete ..., băieţi ...
Număr de elevi care au frecventat grădiniţa: ...
Număr de elevi de 6 ani ..., de 7 ani ..., peste 7 ani ...
Motivele amânării de la şcolarizare:

Nr. crt.	Numele şi prenumele elevului	Vârsta	Motivul amânării

II. **Situaţia socială şi mediul familial**
Număr fii de muncitori ..., de funcţionari ..., de intelectuali ..., de alte categorii sociale ...
Număr de elevi cu familii normale: ..., fără tată ..., fără mamă ..., cu tată vitreg ..., cu mamă vitregă ..., cu familii dezmembrate ..., supravegheaţi în familie de părinţi (bunici, alte persoane) ..., fără supraveghere: ...
Număr de copii unici în familie ..., cu un singur frate (soră) ..., cu doi fraţi ..., cu trei sau mai mulţi fraţi ..., cu fraţi mai mici ..., cu fraţi şcolari mai mari ...

60. V. Staicu, G. Benchea, *op. cit.*, pp. 17-18.
61. Realizarea dezideratului formulat ar putea fi facilitată de reconsiderarea unor sugestii mai vechi în problemă; avem în vedere ideile avansate la începutul secolului XX de Edwin A. Kirkpatrick sau de cele surprinse de cercetările americane recente. E. Kirkpatrick (E.A. Kirkpatrick, 1921, *Bazele studiului copilului*, Editura Librăriei H. Steinberg, Bucureşti, p. 362) recomanda ca demersul cunoaşterii elevului să fie orientat spre evidenţierea aspectelor legate de câmpul relaţional şcolar şi extraşcolar al acestuia în legătură cu modalităţile de petrecere a timpului liber, cu ocupaţiile care îl implică pe elev (alături de locuitorii din regiune/localitate/organizaţii sociale/comunitate) şi cu raporturile stabilite cu liderii, în primul rând cei ai grupului şcolar. Emil Stan (E. Stan, *op. cit.*, pp. 44-48) consemnează concluziile unor investigaţii americane din ultimii ani care avansează ideea instituirii unei culturi a mediului de provenienţă a elevilor dintr-o clasă, cultură înţeleasă ca mod de viaţă propriu unei familii în cadrul mai cuprinzător al comunităţii de apartenenţă. Trăsăturile culturii mediului care-i integrează pe educaţi se pot configura prin intermediul răspunsurilor găsite la un set de întrebări pentru 12 arii contextuale de manifestare: familia, ciclul vieţii, relaţiile interpersonale, comunicarea, comportamentul dezirabil şi disciplina, religia, sănătatea şi igiena, hrana, îmbrăcămintea, istoria şi tradiţia, educaţia, munca şi joaca. Problemele ce se cer soluţionate din perspectiva ariilor „relaţii interpersonale", comunicare", „comportament dezirabil şi disciplină", „educaţie" şi „muncă şi joacă" reprezintă, în opinia noastră, *surse de inspiraţie valoroase în conceperea unei structuri a fişei de caracterizare a clasei şcolare.*

III. Date privind condiţiile necesare adaptării şcolare

1. Dezvoltarea fizică a copiilor:

a) în limitele normalului ... elevi;

b) subponderali ... elevi;

c) supraponderali ... elevi;

d) elevi cu deficienţe de văz ..., auz ..., elevi;

e) elevi cu probleme de sănătate care necesită atenţie (afecţiuni ce impun tratamente şi ocrotire specială):

1) .....

2) .....

2. Nivelul dezvoltării intelectuale, a capacităţilor de învăţare (numărul elevilor):

	Sub limitele normalului	În limitele normalului	Peste limitele normalului
Limbajul			
Noţiunile de timp şi spaţiu			
Numărarea de la 1 la 10			
Exprimarea			

3. Volumul conţinutului informaţional al elevilor, deprinderile practice.

4. Nivelul adaptării sociale a elevilor.

3.6.2.10. Fişa şcolară de caracterizare dinamică – o propunere (E. Badea)

Elena Badea apreciază că, din punctul de vedere al existenţei ca existenţă, „personalitatea este dinamică", iar „dinamica personalităţii se deschide, aşadar, ca real şi nominal"[62]. Adoptarea perspectivei ontologice asupra fiinţei, alături şi în completarea valorificării paradigmelor ştiinţifice ale psihologiei (paradigma personalistă sau raţionalist-intuitivistă şi paradigma transpersonalistă sau intuitivist-raţionalistă), trebuie reprezentată ca un autentic imperativ pentru a accede la o înţelegere adecvată a problematicii personalităţii şi a cunoaşterii ei. Finalmente, asumarea unui atare punct de vedere poate permite obţinerea a cel puţin două avantaje epistemice: *în primul rând*, se poate obţine evitarea reducerii dinamicii personalităţii fie la dinamici regionale (ca influenţa stimulilor externi, motivaţia interioară, inconştientul, conduita etc.), fie la căi şi niveluri de identificare (cosmizare)[63]. *În al doilea rând*, este posibil accesul la construirea unei reprezentări credibile atât despre personalitatea dinamică, cât şi despre dinamica ei. În acest sens, trebuie să se ia în considerare seriile liniare de evenimente (maturizarea unor structuri, operaţii; priorităţi funcţionale în ordinea conservării şi integrităţii individuale), dar şi seriile ramificate, ciclice; trebuie să fie vizate manifestările personalităţii în orizontul real-rezidual, dar şi virtual sau în perspectiva intersubiectivităţii, alături de cea a intrasubiectivităţii şi a transsubiectivităţii.

Din punct de vedere acţional-practic, în strategiile de evidenţiere a trăsăturilor individualităţii educatului, cadrul didactic îşi va asimila principiile-normă ale caracterizării dinamice a personalităţii, le va respecta, implicit, le va aplica în relaţiile concrete

62. E. Badea, 1977, *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului (de la 2 la 17/18 ani) cu aplicaţie la fişa şcolară*, p. 10.

63. *Ibidem*, p. 14.

cu educaţii şi va utiliza instrumentul aferent: *fişa şcolară de caracterizare dinamică complexă*, respectiv dosarul şcolar suport integrator al fişelor completate pentru fiecare vârstă. Completarea cu date relevante a indicatorilor fişei presupune cunoaşterea caracteristicilor normalităţii copilului în mai multe câmpuri: biologic, psihocomportamental, sociofamilial, preşcolar/şcolar.

Deoarece considerăm că perspectiva propusă de Elena Badea deţine, pe lângă valoare ştiinţifică certă, şi potenţial semnificativ de valorizare practică, în spaţiul lucrării prezente evocăm configuraţia dosarului şcolar centrată pe fişele şcolare de caracterizare dinamică[64].

FIŞĂ ŞCOLARĂ DE CARACTERIZARE DINAMICĂ

I. Copilul (elevul)

Numele .....
Prenumele....., sexul (M. 1) (F. 2).....
Data naşterii: ziua....., luna....., anul .....
Locul naşterii: localitatea..... judeţul.....
Naţionalitatea ..... Religia.....
Domiciliul stabil: cu ambii părinţi 1.....
cu tata 2.....
cu mama 3.....
cu bunicii 4.....
la casa de copii 5.....
alte cazuri 6.....
Adresa stabilă în anul .....; anul .....

II. Familia

Tipul familiei:
părinţi legitimi 1.....
părinţi nelegitimi 2.....
părinţi adoptivi 3.....
părinţi divorţaţi 4.....
părinţi decedaţi 5.....
mama/tata decedat 6.....
părinţi recăsătoriţi 7.....

TATA: Numele... Prenumele... Vârsta... Domiciliul stabil... Profesia... Locul de muncă...

MAMA: Numele... Prenumele... Vârsta... Domiciliul stabil... Profesia... Locul de muncă...

FRAŢI: Număr ....., din care: băieţi ..., fete ..., buni ..., vitregi ...

COPILUL ESTE:

unic	1.....	îngrijit de fraţi	1.....
primul	2.....	temporar de bunici	2.....
al 2-lea	3.....	de rude	3.....
al 3-lea	4.....	alte persoane	4.....
al...	5.....		

64. *Ibidem*, pp. 161-194.

3 ani (tabloul de mai jos se va completa pe măsura creşterii copilului)

TENDINŢE / CÂMPUL	FACILITĂŢI	DIFICULTĂŢI	AVANS
BIOLOGIC			
PSIHOCOMPORTAMENTAL			
SOCIOFAMILIAL			
PREŞCOLAR			

TENDINŢE / CÂMPUL	RETARD	DOMINANTA	CONSILIEREA
BIOLOGIC			
PSIHOCOMPORTAMENTAL			
SOCIOFAMILIAL			
PREŞCOLAR			

III. Sănătatea

Antecedente eredo-colaterale:

Tata Da 1 ❑ Nu 2 ❑
Mama Da 1 ❑ Nu 2 ❑
Fraţi Da 1 ❑ Nu 2 ❑
Bunici Da 1 ❑ Nu 2 ❑

Naşterea copilului: prematură 1 La termen 2 Termen depăşit 3
Antecedente personale (0-3 ani) ..... Anul .....
Vaccinări: la zi – 1 întârziat – 2 nu ştiu – 3

IV. Unitatea de învăţământ

Denumirea ..... Localitatea ..... Adresa .....

ŞCOLARITATEA

Nr. crt.	Anul şcolar	Clasa (grupa)	Profilul clasei
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			

Completat de:

Numele şi prenumele	Data	Calitatea	Semnătura

BCU TRANSILVANIA CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Dosarul şcolar al elevului este structurat de Elena Badea[65] în două părţi interdependente. *Prima parte* cuprinde datele ce trebuie specificate despre: (I) identitatea copilului/elevului, (II) familia acestuia, (III) sănătatea lui şi, finalmente, (IV) unitatea de învăţământ în care-şi desfăşoară activitatea şcolară. *A doua parte* a dosarului concretizează totalitatea fişelor şcolare de caracterizare dinamică, un număr de 15 astfel de instrumente (cu alcătuire identică), respectiv cele completate pe vârste, începând cu 3 ani şi până la 18 ani.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

65. *Ibidem*, pp. 161-194.

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 4

Principiile activităţii educative desfăşurate cu copiii de vârstă mică

4.1. De la reguli la principii ale formării
4.2. Clasificarea principiilor activităţii educative desfăşurate cu copiii de vârstă mică
4.3. Descrierea unor principii ale educaţiei copiilor de vârstă mică
4.4. Respectarea principiilor didactice – condiţie a succesului profesional
4.5. Repere ale deontologiei activităţii formative cu copiii de vârstă mică

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Nu e prieten la fel ca sănătatea; nu e dușman la fel ca boala; nu e iubire la fel ca aceea față de copil; nu e durere la fel ca foamea." (Pañcatantra)

„Înțeleptul trebuie să încerce totul înainte de a recurge la arme." (Terentius)

„Cea mai importantă învățare în primii ani de viață este oferită de interacțiunea umană. Obiectele și instrumentele de învățare ulterioare nici nu se compară cu aceasta." – T. Berry Brazelton, Stanley I. Greenspan, 2013, *Nevoile esențiale ale copiilor*, Editura Trei, București, p. 37

„Cunoaștem lucrurile prin intermediul interacțiunilor noastre afective și aplicăm apoi această cunoaștere la lumea cognitivă." – T. Berry Brazelton, Stanley I. Greenspan, 2013, *Nevoile esențiale ale copiilor*, Editura Trei, București, p. 26

„Omul nu poate fi ajutat să înainteze pe calea ascensiunii spirituale, dacă i se dau mereu atracții din afară, dacă nu e învățat să se limiteze și dacă nu învață taina seriozității și a zborului interior." – Vasile Băncilă, 1996, *Inițierea religioasă a copilului*, Editura Anastasia, București, p. 48

„Omul și în genere orice ființă rațională există ca scop în sine, nu numai ca mijloc, de care o voință sau alta să se folosească după bunul plac, ci în toate acțiunile lui, atât în cele care-l privesc pe el însuși, cât și în cele care au în vedere alte ființe raționale, omul trebuie considerat totdeauna în același timp ca scop." – Immanuel Kant, 1972, *Critica rațiunii practice*, Editura Științifică, București, p. 46

BCUIASI/CENTRU VIRTUAL LIBRARY

4.1. De la reguli la principii ale formării

Exercitarea rolului de cadru didactic într-o instituţie de educaţie presupune asumarea unui ansamblu de exigenţe sau norme, de respectarea cărora depinde însuşi succesul acţiunii desfăşurate. Modelarea personalităţii copiilor presupune un set de cerinţe nu numai pentru profesorii implicaţi în acest demers, dar şi pentru părinţii celor mici, ca şi pentru copiii înşişi.

În ceea ce îi priveşte pe părinţii preşcolarilor şi şcolarilor mici, este vorba despre acele exigenţe pe care tutorii copiilor şi le asumă prin statutul de adulţi responsabili pentru creşterea şi dezvoltarea minorilor, dar şi despre unele solicitări concrete cu aspect normativ formulate de reprezentanţii instituţiilor în care sunt educaţi copiii. Cunoaşterea de către părinţi a acestor reguli (de anvergură variabilă şi contextuală) şi raportarea adecvată la ele susţin actul formativ al cadrului didactic, îl completează, îl potenţează. Normativitatea pentru părinţi are ca sens implicarea adulţilor din viaţa copiilor în substanţa actului educativ conceput şi oferit de către profesioniştii instituţiilor specializate. Asumate şi formulate de către adultul-„tutore", normele din această categorie nu constituie obiect de cercetare distinct (încă) în studiul educaţiei copiilor de vârstă mică. Cu toate acestea, în comunitatea cadrelor didactice sunt invocate o serie de exigenţe cu aspect normativ (asumate „folclorului" pedagogic actual) ce se cer avute în vedere în relaţia părinte-copil (vezi Anexele 7 şi 8).

Normele sunt atribuite copiilor înşişi (în sensul de a le fi exprimat copiii pentru părinţi). În aceeaşi formă concentrată şi cu iz aforistic, paremiologic, redăm în Anexa 9 câteva aşa-zise solicitări ale copilului către adulţii care îi sunt în preajmă (integrate în materialul utilizat de cadrele didactice din învăţământul preşcolar românesc în cadrul programului „Educăm aşa! ").

În ceea ce priveşte *normele acţiunii profesionale a cadrelor didactice*, acestea structurează normativitatea educativă/pedagogică/didactică, iar cerinţele cele mai importante deţin forma principiilor didactice. Normele pedagogice indică regulile (sau prescripţiile) ce trebuie respectate în derularea acţiunilor cadrelor didactice pentru ca acestea să ajungă la eficienţă; ele sunt orientative în rezolvarea anumitor sarcini pedagogice[1].

Principiile pedagogice/didactice se referă la normele directive formulate ca teze sau idei generale ce se cer respectate în mod imperativ, fiind considerate legităţi specifice procesului de învăţământ. Ele vehiculează cerinţe esenţiale, deosebit de importante pentru succesul acţiunii şi integrează un ansamblu de reguli. Dacă principiul deţine constanţă, regulile implică modificări contextualizate care contribuie la materializarea

1. M. Ştefan, 2006, *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, Bucureşti, p. 236.

cerinţei exprimate de principiu; „principiile pedagogice au caracter de norme, de prescripţii, de axiome procedurale. Dar, deşi nu sunt formulate ca legităţi, ele nu se află în afara legităţii. Dimpotrivă, valoarea lor practică, aplicativă, este reală tocmai pentru că ele se întemeiază pe legi, pe raporturile de determinare dintre fenomene, pe necesitatea obiectivă. Orice principiu pedagogic eficient ascunde o lege şi chiar ar putea fi convertit în enunţ nomologic"[2].

Unicitatea umană generează, desigur, unicitate şi la nivelul modalităţilor de exercitare a influenţelor educative. În condiţiile în care nu există căi generice ideale de acţiune formativă (experienţa confirmă că ceea ce are efect pozitiv într-un caz poate fi total inutilizabil în altul), se pune problema utilităţii şi valabilităţii configurării principiilor. Teoretic şi practic este nevoie de repere, de „linii directoare", de anumite constante procedurale pentru a crea premise pentru succesul intervenţiei formative, dar şi pentru a găsi criterii de evaluare/apreciere a variatelor intervenţii formative la care constrânge contextul concret de acţiune. Prin prisma vârstei celor care utilizează principiile, putem vorbi însă de relativitatea valorii principiilor. Nancy L. Van Pelt sugerează plastic această idee:

> Cineva spunea odată că înainte de a se căsători avea *zece porunci* pentru educarea copiilor. După ce s-a căsătorit şi au apărut copiii, el le-a schimbat în *zece reguli* pentru creşterea copiilor. Când copiii au devenit adolescenţi, el vorbea despre *zece sugestii* în creşterea tinerilor. Acum când este bunic, el le numeşte zece *idei la întâmplare* despre creşterea copiilor[3].

Decantarea conţinutului principiilor pedagogice este expresia acumulării de experienţe educative eficiente semnificative, dar şi consecinţa valorificării datelor oferite de cercetările ştiinţifice ale secolului XX. Principiile sunt consemnate predilect în teoria pedagogică. În alte categorii de surse (legi, regulamente, materiale cu caracter metodologic ş.a.) se invocă, de asemenea, alte principii relevante pentru categoria de intervenţie vizată în mod specific; de exemplu, se indică principii ale organizării instituţionale a activităţii educative pentru copii[4], ale programelor de educaţie timpurie, ale conceperii şi realizării programei învăţământului preşcolar românesc[5], ale dezvoltării copilului etc. După cum se poate observa, este vorba despre principii ce caracterizează alte contexte acţionale decât cele strict legate de relaţia cadrului didactic cu copiii de vârstă mică, dar sensul formulării lor este acela de a fi aplicate cu

2. *Ibidem*, p. 279.
3. N.L.V. Pelt, 2002, *Secretele părintelui deplin*, Editura „Viaţă şi sănătate", Bucureşti, p. 7.
4. *Principiile generale care reglementează organizarea şi funcţionarea învăţământului preşcolar în România*, specificate în Ordinul Ministrului nr. 4464 din 7.09.2000 (articolul 15), sunt următoarele: principiul realizării educaţiei globale şi individualizate, principiul asigurării integrale a drepturilor copilului, principiul asigurării serviciilor sociale pentru copiii aflaţi în situaţii speciale, principiul cooperării grădiniţei cu familia şi comunitatea locală, principiul respectării copilului (considerat ca fiinţă umană ce deţine necesităţi fundamentale: de ocrotire, educaţie, dragoste etc.).
5. *În conceperea şi realizarea programei de învăţământ preşcolar românesc*, varianta 2005, autorii documentului au avut în vedere respectarea următoarelor principii: principiul descentralizării şi flexibilizării actului didactic, principiul egalizării şanselor educaţionale, principiul eficienţei.

rigurozitate tocmai pentru ca relaţia menţionată să fie cât mai folositoare educatului. Fără a se identifica cu principiile didactice propriu-zise, respectarea cerinţelor componentelor normativităţii arătate are ca miză asigurarea unui cadru organizatoric favorizant obţinerii eficienţei în acţiunea de formare a celor mici.

Cel mai relevant exemplu în acest sens este cel oferit de principiile programelor de educaţie timpurie, din respectarea cărora se creează premisele realizării unei bune interacţiuni copii-adulţi în instituţiile educative propriu-zise. *Programele de educaţie timpurie sunt reglate de principii operaţionale* (în sens de reguli, norme, valori). J. Evans[6] menţionează aspectele următoare cu valoare de principii:

- se va porni de la ceea ce este, clarificându-se cognitiv cât mai multe aspecte referitoare la educaţia vârstelor mici în contexte determinate;
- strategia comprehensivă a oricărui program de educaţie timpurie se va sprijini pe o fundamentare teoretică multifactorială adecvată;
- în fundamentarea intervenţiilor trebuie să se integreze mediul larg în care se propune derularea programului;
- orice program trebuie să fie flexibil;
- familiile copiilor şi comunitatea de apartenenţă trebuie să fie parteneri ai intervenţiilor asupra celor mici;
- programele trebuie să promoveze echitatea de acces la beneficiile oferite;
- programele trebuie să reflecte diversitatea;
- intervenţiile trebuie să utilizeze strategii cât mai variate, adecvate beneficiarilor şi condiţiilor lor existenţiale;
- este necesar să se asigure calitatea serviciilor educaţionale şi creşterea ei;
- orice program trebuie să fie rentabil (să obţină beneficii) prin raportare la costurile angajate.

Educaţia instituţionalizată a copiilor de vârstă mică se bazează pe un ansamblu de principii pedagogice/didactice. Comune cu principiile generale ale formării instituţionale, principiile respective dobândesc conotaţii specifice atunci când se aplică în cadrul grădiniţei şi al şcolii primare. Principiile cel mai frecvent invocate pentru activitatea cadrelor didactice din învăţământul preşcolar şi primar sunt următoarele: respectarea particularităţilor de vârstă şi individuale ale copiilor, accesibilitatea/accesibilizarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, asigurarea sistematizării şi continuităţii în învăţare, realizarea corelaţiei dintre senzorial şi logic, dintre concret şi abstract/principiul intuiţiei, însuşirea temeinică a conţinuturilor predate (cunoştinţe, priceperi, deprinderi etc.), participarea activă şi conştientă a copilului/elevului în activitatea de predare-învăţare-evaluare, asigurarea legăturii dintre teorie şi practică/integrarea teoriei cu practica ş.a.

6. *Apud* E. Vrăşmaş, 1999, *Educaţia copilului preşcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie*, Editura Prohumanitate, Bucureşti, p. 22.

4.2. Clasificarea principiilor activităţii educative desfăşurate cu copiii de vârstă mică

La nivelul preşcolarităţii şi şcolarităţii mici se pot delimita, în opinia Adinei Glava şi a lui Cătălin Glava[7], două categorii de principii. Prima categorie se referă la *specificul activităţilor de transmitere/predare-învăţare* din grădiniţă şi şcoala primară, iar a doua categorie are în vedere *perspectiva de abordare a copilului* integrat în programele de educaţie timpurie. Prima categorie cuprinde principiul predării-învăţării interdisciplinare a conţinuturilor, principiul medierii învăţării şi pe cel al diferenţierii şi individualizării curriculare, iar a doua categorie include principiul considerării copilului ca un întreg şi principiul respectării depline a drepturilor copilului.

Considerăm că în activitatea cadrelor didactice implicate în educaţia copiilor din grădiniţă şi şcoala primară se structurează categorii multiple de principii; alături de cele deja menţionate trebuie avute în vedere şi altele, sfera rezultată fiind structurată, în viziunea noastră, în trei categorii de principii:

(1) principii care se referă la abordarea copilului de vârstă mică, respectiv la relaţia adult-copil în cadrul activităţii din grădiniţă şi şcoala primară;
(2) principii referitoare la conceperea şi realizarea activităţii de învăţare a copilului în cadru formal;
(3) principii referitoare la abordarea conţinuturilor vehiculate în grădiniţă şi şcoala primară.

Fiecare categorie integrează un ansamblu de principii evidenţiate denominativ mai jos.

(1) *Principiile relaţionării cu copilul de vârstă mică vizează*:
- principiul respectării copilului/respectării drepturilor copilului;
- principiul cunoaşterii caracteristicilor copilului;
- principiul considerării copilului ca un întreg;
- principiul parteneriatului dintre instituţiile de formare în care este implicat copilul şi familia acestuia, comunitate etc.

Principiile amintite pot fi îmbogăţite, nuanţate şi prin formularea altor cerinţe importante, complementare (mai puţin explicitate în literatura de specialitate, dar a căror aplicare este cerută mai ales în situaţii speciale sau dificile):
- principiul valorificării constante a aspectelor pozitive din ansamblul manifestărilor copilului; cerinţa de a nu denigra copilul şi a nu denigra nici o persoană (ponderare în critici);
- principiul atribuirii intenţiei pozitive pentru ceea ce face copilul (pentru majoritatea manifestărilor lui);
- principiul acordării de sens pentru mesajele vehiculate în interacţiunea cu copilul de vârstă mică („construirea poveştii");
- principiul asigurării condiţiilor de succes al copilului de vârstă mică (a-l ajuta pe copil să simtă succesul, să se folosească de el, ceea ce contribuie la respectarea dreptului copilului de a-şi materializa eforturile depuse);

7. A. Glava, C. Glava, 2002, *Introducere în pedagogia preşcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, p. 80.

- principiul relativizării metodologice a valorii achiziţiilor obţinute de copil (deoarece el este în continuă schimbare, evoluţie, nimic nu trebuie „luat în tragic" la această vârstă);
- principiul iubirii copilului.

(2) *Principiile conceperii şi realizării activităţii de învăţare a copilului sunt*:

- principiul medierii învăţării;
- principiul intuiţiei/utilizării materialului didactic;
- principiul diversităţii metodologice/strategice/tehnologice (a creativităţii metodologice a cadrului didactic);
- principiul valorificării jocului în actul didactic;
- principiul alternanţei formelor de organizare a activităţii copiilor (frontal - grupal - individual);
- principiul repetării/multiplicării experienţelor de învăţare până la asimilarea conţinutului vizat (informaţii, deprinderi, capacităţi etc. - valabil mai ales pentru copiii cu ritm lent de asimilare);
- principiul generării schimbării (progresului, evoluţiei) la nivelul personalităţii copilului;
- principiul optimismului/entuziasmului/răbdării/calmului în educaţie (J. Thomas, F. Savater);
- principiul impunerii respectului/a autorităţii/al oferirii modelului personal ş.a.

(3) *Principiile referitoare la abordarea conţinuturilor vehiculate sunt următoarele*:

- principiul abordării/predării interdisciplinare a conţinuturilor;
- principiul abordării integrate a conţinuturilor;
- principiul diferenţierii şi individualizării conţinuturilor;
- principiul selecţiei conţinuturilor care sprijină explicit realizarea finalităţilor formative alături de cele care favorizează informarea/instruirea;
- principiul folosirii mediului de viaţă al copilului ca sursă primordială a conţinuturilor transmise copilului de vârstă mică;
- principiul utilizării formative a modului de viaţă din familie (Dorothy Nolte);
- principiul valorificării tuturor conţinuturilor ca ocazii de a determina dispoziţia pentru învăţare, dragostea, plăcerea de a învăţa, de a face descoperiri etc.

4.3. Descrierea unor principii ale educaţiei copiilor de vârstă mică

În consideraţiile de mai jos vom realiza descrierea unor principii cu însemnătate deosebită în relaţia adultului cu copiii de vârstă mică. Pentru cazul formării preşcolarilor şi şcolarilor mici, principiul cunoaşterii caracteristicilor educatului este considerat fundamental, dar, fiind deja expus în paginile capitolului 3, el nu va fi prezentat în continuare.

4.3.1. *Principiul respectării copilului şi a drepturilor lui*

În toate împrejurările în care se confruntă direct sau indirect cu copilul, adultul trebuie să îl respecte. Cele mai sugestive şi convingătoare modalităţi de a proba acordarea respectului se referă la cunoaşterea personalităţii lui de ansamblu, la cunoaşterea trebuinţelor fundamentale ale copilului şi la satisfacerea permanentă, necondiţionată şi adecvată a lor. De asemenea, adultul dovedeşte respect autentic faţă de copilul de vârstă mică atunci când concepe activităţi/situaţii/contexte folositoare creşterii şi dezvoltării fizice şi psihice normale a copilului, când favorizează relaţii cu el pentru a-l afirma ca persoană demnă, capabilă să deţină o imagine de sine pozitivă, să dovedească respect de sine. Respectul de sine este receptat ca un dar oferit fiinţei în devenire, unul mai valoros chiar decât iubirea, astfel încât cultivarea acestuia la copii constituie aspectul care desăvârşeşte respectul adultului pentru copil.

Părinţii şi cadrele didactice dovedesc respect autentic şi convingător pentru copil atunci când practică *pedagogia formării imaginii pozitive despre sine/de sine şi pedagogia dezvoltării imaginii de sine*; „lăudăroşenia şi mândria cuiva, legate de sine şi de realizările sale, sunt simptomele clasice ale preţuirii de sine scăzute. Persoanele care îşi preţuiesc valoarea personală nu prea au nevoie să-i impresioneze pe alţii cu capacităţile şi averea lor" – susţine N.L.V. Pelt[8]. Adultul care transmite copilului mesajul unicităţii sale, al apartenenţei necondiţionate la familie şi al iubirii devotate construieşte o imagine adecvată a copilului despre sine[9]. Dimpotrivă, adultul care ţipă, bate, jigneşte, ridiculizează, ironizează, intimidează, impune aleatoriu ritmuri/activităţi/condiţii etc., adică adultul care comite zilnic „răni" sufleteşti distruge imaginea de sine a copilului; „o gafă sau o greşeală socială, făcută în primii ani de viaţă, poate să urmărească o persoană, uneori, tot restul vieţii"[10]. Valoarea sinelui poate fi afectată în sens negativ şi de anumite condiţii ale vieţii familiale din care face parte copilul de vârstă mică: creşterea cu un singur părinte, un părinte alcoolic, un membru al familiei cu probleme fizice sau psihice, apartenenţa la o minoritate (etnică, religioasă etc.).

ACTIVITATE

- Identificaţi componentele activităţii de formare a respectului de sine în viziunea autoarei Nancy L. Van Pelt din lucrarea *Secretele părintelui deplin*. Vizaţi aspectele referitoare la: ascultarea activă, alegerea momentului de comunicare, alegerea tonului de exprimare, exploatarea lucrurilor mici. Identificaţi aceeaşi problemă şi în alte surse bibliografice.

Una dintre expresiile acordării respectului constă şi în cunoaşterea şi respectarea drepturilor fundamentale ale copilului. Ele au fost puse în discuţie şi în lucrările de pedagogie pe fondul preocupărilor existente la nivel internaţional legate de drepturile omului, în general şi de drepturile unor categorii restrânse de persoane (minorităţi etnice sau de alt tip, femei, copii ş.a.). Contextul ideatic cuprinzător referitor la drepturile omului a condus la formularea unui principiu pedagogic de sine stătător la nivelul educaţiei realizate asupra copiilor de vârstă mică; el invocă respectul pentru copil şi respectul pentru drepturile copilului ca aspecte complementare.

8. N.L.V. Pelt, *op. cit.*, p. 19.
9. *Ibidem*, pp. 24-26.
10. *Ibidem*, p. 29.

ACTIVITATE

- Ce înţelegeţi prin *a respecta o persoană*?
- Ce înţelegeţi prin *a respecta copilul de vârstă mică*?

Adoptată în cadrul Adunării Generale a Naţiunilor Unite în 20 noiembrie 1989, Convenţia cu privire la drepturile copilului include în cele 54 de articole ale sale drepturile explicite ale copilului; acestea pot fi completate cu un ansamblu de drepturi implicite.

Drepturile explicite ale copilului se referă la:

- dreptul inerent la viaţă (art. 6);
- dreptul la nume/identitate/identitate naţională – cetăţenie (art. 7);
- dreptul la exprimare liberă a opiniilor asupra oricărei probleme care priveşte copilul (art. 12);
- dreptul la libertatea de gândire, de conştiinţă şi religie (art. 14);
- dreptul la protecţie împotriva violenţei de toate tipurile (fizică, psihică, sexuală, neglijenţă – art. 19);
- dreptul la educaţie (art. 28) etc.

ACTIVITATE

- Convenţia pentru drepturile copilului consemnează categoriile de drepturi ce trebuie asigurate minorilor de către adulţi. Studiaţi acest document şi inventariaţi drepturile invocate. Analizaţi Convenţia pentru drepturile copilului din perspectivă pedagogică.
- Analizaţi conţinutul articolului 28 referitor la dreptul la educaţie din Convenţia cu privire la drepturile copilului; explicaţi implicaţiile cerinţei acestuia pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 3 şi 10 ani.
- Studiaţi conţinutul Protocolului opţional la Convenţia cu privire la drepturile copilului privind vânzarea copiilor, prostituţia şi pornografia cu copiii şi Protocolul opţional la Convenţia cu privire la drepturile copilului privind implicarea copiilor în conflicte armate – documente adoptate la Sesiunea Specială dedicată copiilor a Adunării Generale ONU din mai 2002.
- Realizaţi un studiu de caz: analizaţi modul de respectare a drepturilor pentru situaţia unui copil din mediul rural.

Drepturile implicite sugerate de Convenţie (invocate, consemnate distinct în numeroase studii, analize, lucrări de specialitate centrate pe copilul de vârstă mică şi educaţia lui) se referă la aspectele următoare:

- dreptul copilului la copilărie;
- dreptul copilului la joacă/joc;
- dreptul copilului de a greşi;
- dreptul copilului de a nu fi jignit/de a i se respecta demnitatea;
- dreptul copilului de a cunoaşte lumea în care trăieşte;
- dreptul copilului de a beneficia de ocazii şi de medii de învăţare;
- dreptul copilului la acces la valori spirituale perene;
- dreptul copilului de a primi explicaţii despre limitele manifestărilor proprii/ale constrângerilor inerente ale vieţii, dreptul de a afla care sunt aceste limite în diferite contexte, situaţii, momente;

- dreptul copilului de a fi ascultat;
- dreptul copilului la intimitate/privatitate/spaţiu propriu;
- dreptul copilului de a se simţi bine/a avea satisfacţii/a avea succes/a avea încredere/a avea în preajmă adulţi responsabili, a fi optimist/a fi împlinit/a fi fericit;
- dreptul copilului la dragoste/afectivitate/căldură sufletească[11], dreptul la „acordare afectivă" cu cei din jur[12], la veselie/dinamism/bună dispoziţie etc.

Copilul mic trebuie învăţat că are drepturi şi trebuie sprijinit să le identifice.

4.3.2. *Principiul considerării copilului ca un întreg*

Practica dovedeşte cu uşurinţă că în primii ani de viaţă „nu este de ajuns doar să îngrijim copilul, cum nu este de ajuns doar să-l hrănim sau să-l învăţăm lucruri noi. Copilul are nevoie simultan şi de hrană sănătoasă, şi de îngrijire atentă, şi de atenţie, şi de căldură, şi de stimulare, şi de încredere, şi de răbdare, şi de un mediu prielnic în care să se dezvolte etc., fiecare la timpul potrivit. Ştirbirea vreuneia dintre aceste condiţii, în această perioadă de viaţă, are consecinţe pe termen lung"[13]. Aşadar, problemele care privesc copilul de vârstă mică trebuie receptate ca fiind în acelaşi timp chestiuni de biologie, de igienă (de la cea corporală la cea mentală), de sociologie, psihologie şi pedagogie, conturându-se astfel integritatea educatului; copilul va fi abordat ca întreg[14].

4.3.3. *Principiul medierii învăţării*

Deoarece contactul cu lumea nu conduce automat la cunoaşterea acesteia, medierea se referă la găsirea unor „instrumente" interpuse între copil şi lume pentru ca primul să aibă acces la cea de a doua pe calea cunoaşterii. Însăşi dezvoltarea copilului are loc în condiţiile producerii contactului cu mediul natural înconjurător, cu mediul sociouman/ cu persoanele din grupul din care face parte şi prin antrenarea în activităţi fizice şi intelectuale, prin acordarea de ajutor din partea adultului[15] în forme, modalităţi şi condiţii specifice.

Principiul medierii învăţării cuprinde cerinţa ca învăţarea să se bazeze pe utilizarea de resurse diferite (umane, materiale, contextuale/situaţionale, relaţionale, acţionale) concepute special şi orientate pentru facilitarea accesului copilului la esenţa şi sensul mesajelor pe care i le oferă lumea înconjurătoare. Medierea se realizează cu ajutorul unui element mediator, iar acest rol poate fi deţinut de:

- obiecte diverse (transformate în materiale didactice sau mijloace de învăţământ), anumite elemente ale mediului fizic ambiant natural sau creat de om;

---

11. R. Campbell, G. Chapmann, 2001, *Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
12. J. Thomas, 2009, *Cum să aveţi un copil împlinit*, Editura Teora, Bucureşti.
13. M. Ionescu (coord.), 2010, *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani*, Editura VANEMONDE, Bucureşti, p. 4.
14. A. Glava, C. Glava, *op. cit.*, pp. 87-89.
15. E. Ockel, 1976, *Cât poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 7.

- spațiul fizic ca atare în care se derulează viața copilului;
- manifestările umane sau socioumane, respectiv tipurile de activitate (muncă, joc, vizite/excursii, experiențe așa-zis „ideale" – J. Thomas);
- relații interpersonale cu diferite persoane, ca și persoanele ca atare (copii sau adulți, mai ales în cazul în care acestea sunt „semnificative", deosebite, interesante, reprezentative, fascinante chiar, capabile să constituie modele etc.).

Referitor la capacitatea persoanelor de a fi mijlocitori pentru copii în activitatea de învățare a acestora, este demn de reținut faptul că preșcolarul și școlarul mic (ca orice persoană, de altfel, indiferent de vârstă) pot învăța singuri, descoperind, dar pot învăța și cu ajutorul altor persoane – copii sau adulți. Dacă unii copii învață predilect singuri, alții se bazează mai mult pe ajutorul primit de la alții. Normalitatea copiilor de vârstă mică presupune atât achiziționarea prin efort individual, cât și învățarea cu sprijinul altei persoane.

Adulții din preajma copiilor trebuie să-și asume cu responsablitate rolul de mediator între copil și lumea umană; ei trebuie să îi intermedieze copilului mic trecerea din lumea proprie – dominată de biologic – în lumea „celorlalți" oameni, dar și a altor lucruri existente decât cele din mediul familial de apartenență. Pe axa de la apropiat la îndepărtat, lumea „celorlalți" este înțeleasă ca univers familial din care face parte copilul (respectiv familia restrânsă și cea lărgită), dar și ca univers uman extrafamilial.

Relațiile copilului mic cu proprii părinți sunt deosebit de importante; Brazelton și Stanley observau că, „la nivelul cel mai elementar, relațiile încurajează afecțiunea, intimitatea și plăcerea, furnizează securitate, siguranță fizică și protecție față de boală și vătămare fizică și satisfac nevoile primare. Aspectele „moderatoare" ale relațiilor (de exemplu, protejarea copiilor de stimulare insuficientă sau excesivă) îi ajută pe copii să rămână calmi și atenți pentru o nouă învățare"[16].

Copiii înșiși pot fi considerați mediatori ai învățării pentru alți copii;

> și mai mult folosesc copiilor cunoștințele pe care le primesc de la cei de o vârstă cu ei, fie că își povestesc ceva, fie că se joacă împreună. De aceea, să nu ne îndoim că un copil poate oțeli mai bine decât oricine altul intelectul altui copil – susține Comenius[17].

ACTIVITATE

- Prin ce se diferențiază medierea de dădăceală și de protecție?

4.3.4. *Principiul intuiției/al utilizării materialului didactic*

Formulat pentru prima dată de către Comenius în secolul al XVII-lea, principiul intuiției se referă la imperativul de a întemeia cunoașterea pe contactul nemijlocit cu ceea ce reprezintă obiectul cunoașterii. Pentru învățarea preșcolarilor și școlarilor mici, principiul cuprinde cerința ca asimilarea să se bazeze pe interacțiunea directă atât cu mediul înconjurător (acolo unde acest fapt este posibil), cât și cu un material didactic

16. T.B. Brazelton, S.I. Greenspan, 2013, *Nevoile esențiale ale copiilor*, Editura Trei, București, p. 31.
17. *Apud* M. Ștefan, *op. cit.*, p. 166.

relevant, complex, convingător care suplineşte realitatea într-o anumită măsură şi se transformă astfel în suport concret fizic sau obiectual pentru intuirea lumii. Intuiţia constituie procesul de învăţare

> care se desfăşoară pe baza perceperii nemijlocite a obiectelor şi fenomenelor de către elev. (...) Adesea este prima treaptă a cunoaşterii, de la care se ajunge apoi, prin inducţie, la generalizări.

Acelaşi proces mai desemnează

> descoperirea bruscă a unei relaţii sau soluţii, care se produce fără conştiinţa clară a modului în care ai ajuns la această înţelegere[18].

Orice activitate în care este implicat copilul trebuie să-i solicite antrenarea organelor de simţ, desigur, în funcţie de specificul conţinutului vehiculat. Până la folosirea gândirii (mai întâi parţială, apoi treptat, integrală), copilul de vârstă mică are la dispoziţie un alt instrument preţios de cunoaştere; el este reprezentat de organele de simţ, căi directe pentru procurarea informaţiilor primare, elementare despre componentele mediului înconjurător. Operaţiile gândirii sunt declanşate, întreţinute, reglate, stimulate etc. prin informaţiile oferite de organele de simţ[19]. Văzul, auzul, mirosul, pipăitul, gustul, dar şi mişcările efectuate, dovedirea curiozităţii, a emoţiilor, a comunicării prin zgomote constituie un set complex de capacităţi ce trebuie „exploatate" constant cu sprijinul adultului din preajmă. Activarea continuă a organelor de simţ va genera şi recunoaşterea stilului de învăţare practicat la un moment dat de către copil. Tessa Livingstone[20] indica şase stiluri de învăţare la nivelul copiilor de vârstă mică: stilul vizual, auditiv, fizic-chinestezic-tactil, logico-matematic, social, solidar; stilul combinat integrează două sau mai multe stiluri dintre cele arătate. Cu cât acestea vor oferi mai multe informaţii copilului, cu atât posibilitatea declanşării procesului gândirii va fi mai mare.

De altfel, strategiile didactice inductive şi deductive angajează în egală măsură atât *sistemul organelor de simţ sau al analizatorilor, cât şi sistemul gândirii*. Deosebirea esenţială dintre cele două tipuri de strategii didactice vizează sensul sau ordinea, succesiunea în care sunt antrenate capacităţile perceptive şi cele reflexive ale elevului (prin raportarea unora la celelalte), ele constituind mijloace de afirmare reciprocă.

În cazul strategiilor inductive, învăţarea are *ca punct de plecare* percepţia intuitivă, exemplele concrete, particularul sau cazul tipic, efectul şi, ca punct *de sosire*, cauza, explicaţia, generalul, ideea. Aşadar, raţionamentul inductiv se constituie pe traiectoria: de la „unul" sau „unii" membri ai unei clase la „toţi" membrii acesteia. În funcţie de obiectul inducţiei (sau ceea ce se induce), categoria de raţionamente vizate îmbracă trei ipostaze: inducerea unei proprietăţi; inducerea unei reguli; inducerea unei structuri, „de la o parte a membrilor unei clase la întreaga clasă"[21]. Skinner explica valoarea şi oportunitatea strategiei de tip inductiv afirmând că „nu se poate vedea în gând nimic

18. *Ibidem*, p. 168.
19. T. Livingstone, 2009, *Copilul vremurilor noastre. Învăţarea timpurie*, Editura Didactica, Bucureşti, p. 30.
20. *Ibidem*.
21. I. Radu (coord.), 1991, *Psihologie socială*, Editura Exe, Cluj-Napoca, pp. 166-167.

care să nu fi fost deja văzut în realitate, măcar şi fragmentar"[22]. Contactul cu fenomenele, procesele, obiectele realităţii, mărturiile despre evenimente etc. nu constituie un scop în sine şi nici nu vizează prioritar antrenamentul analizatorilor; accentul trebuie pus pe mobilizarea structurilor raţionale ale copiilor, pe exploatarea potenţialului perceptiv al acestora, dar cu scopul de a sprijini, determina şi dezvolta capacităţile de gândire. În ultimă instanţă, pedagogul trebuie să fie interesat ca educatul să vadă, să audă, să perceapă nu prioritar „totul", ci măcar partea sau fragmentul care îi va permite să decodifice semnificaţia, „înţelesul" vizat de către profesor. La limită, susţinem că „a vedea" totul şi „a înţelege" nimic nu poate fi preferabil situaţiei de „a vedea" puţin (şi cât este necesar) şi „a înţelege" mult sau totul.

Constituirea strategiei de tip inductiv este efectul necesar al formulării *principiului intuiţiei*. Acest tip de strategie didactică nu exclude, desigur, ca în predarea unor conţinuturi să fie antrenată intuiţia internă spirituală:

> omul nu poate fi ajutat să înainteze pe calea ascensiunii spirituale, dacă i se dau mereu atracţii din afară, dacă nu e învăţat să se limiteze şi dacă nu învaţă taina seriozităţii şi a zborului interior[23].

Strategiile didactice deductive (axiomatice) se concretizează în mobilizarea în actul predării a metodelor, procedeelor şi mijloacelor care fac posibil contactul elevului cu imaginile sau reprezentările elaborate, complexe despre realitate (deci, nu cu realitatea directă însăşi), exprimate sub formă de ansambluri ideatice: principii, teorii, cunoştinţe cu caracter general, noţiuni, ipoteze etc. Când se produce pe cale deductivă (modalitate inversă căii inductive), *învăţarea are ca punct de plecare ideea, generalul, cauza etc., iar ca punct de sosire obiectul, fenomenul concret, particularul, efectul.* „În raţionamentul deductiv (...) pe baza unor reguli stabilite se urmăreşte obţinerea de noi cunoştinţe."[24] În limitele acestuia nu se realizează inducerea unor reguli, ci *deducerea informaţiilor, cunoştinţelor* dintr-un sistem de premise stabilit riguros. Fără să le analizăm, precizăm existenţa a trei tipuri de raţionament deductiv: silogistic, ipotetico-deductiv şi linear[25].

Fundamentul psihologic al principiului intuiţiei, explică reprezentanţii Şcolii lui Piaget, este dat de faptul că „nici una dintre structurile biopsihice nu se dezvoltă independent de acţiunea cu obiectele, cu mediul însuşi. Prin natura sa, copilul manifestă un activism deosebit, care trebuie satisfăcut judicios, sistematic, cu mijloace adecvate fiecărei etape a dezvoltării sale. De aceea, jucăriile, dar şi alte obiecte trebuie să facă parte din mediul de viaţă al copilului, începând din primele săptămâni de după naştere. Părinţii trebuie să fie convinşi – precizează Elvira Creţu[26] – că satisfacerea trebuinţei copilului de a se mişca, de a manipula jucării, de a vedea, de a asculta este o investiţie care va fi recompensată prin însăşi dezvoltarea corespunzătoare a copilului". La preşcolari, în special, dar nu numai la ei, a cunoaşte devine a manipula, a mirosi, a gusta,

22. B.F. Skinner, 1971, *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 113.
23. V. Băncilă, 1996, *Iniţierea religioasă a copilului*, Editura Anastasia, Bucureşti, p. 48.
24. I. Radu, *op. cit.*, p. 166.
25. *Ibidem.*
26. E. Creţu, 1999, *Probleme ale adaptării şcolare*, Editura All Educaţional, Bucureşti, p. 6.

a pipăi, a vedea/a fi văzut, a auzi/a fi auzit, cu toate ipostazele şi nuanţele corespunzătoare. Când copilul intuieşte un obiect sau fenomen oarecare, el nu apelează numai la ceea ce simţurile îi pot oferi în acel moment, ci apelează la întreaga sa experienţă cognitivă[27].

Cum poate fi respectat principiul intuiţiei de către educatorul copiilor de vârstă mică ? Deoarece în primii ani de viaţă învăţarea este posibilă prin etalarea însuşirilor/caracteristicilor obiectelor şi fenomenelor aduse în câmpul cunoaşterii, cadrul didactic trebuie să creeze condiţii propice pentru a ocaziona copilului contacte/întâlniri/experienţe cu mediul exterior/fizic/material care îl înconjoară. În activitatea cu preşcolarii şi şcolarii mici se pot întrebuinţa cu succes numeroase categorii de obiecte în formă naturală sau imagini ale acestora, prezentate *static* (tablouri, jetoane, desene, fotografii) sau *dinamic* (prin intermediul diascolului, calculatorului, retroproiectorului, televizorului), ca şi jucării diverse. În practica formării preşcolarilor se insistă asupra importanţei asigurării unui minim al dotării care să faciliteze activităţile din toate domeniile importante: educarea limbajului, activităţile matematice, cunoaşterea mediului, educaţia pentru societate, activităţile artistico-plastice, muzicale, practice, de educaţie fizică etc. În 2006, Ministerul Educaţiei şi Cercetării transmitea instituţiilor de învăţământ preşcolar Normativul de dotare minimală pentru învăţământul preşcolar (vezi Anexa 10).

Obiectele integrate în perimetrul instituţiilor de educaţie a copiilor de vârstă mică – grădiniţă şi şcoala primară – trebuie să îndeplinească cel puţin două condiţii pedagogice: atractivitatea şi caracterul stimulativ pentru cunoaştere.

Obiectele trebuie să fie atractive, incitante sau de interes pentru copii, ceea ce implică şi deţinerea calităţilor estetice corespunzătoare, prin culoare, formă, mărime, context inedit, de tip „surpriză" de etalare, noutate etc. Atractivitatea unui spaţiu de învăţare pentru copiii preşcolari şi şcolarii mici se referă la respectarea condiţiilor de ordin general (lumină, căldură, aerisire, curăţenie, estetică etc.) şi la cele particulare (formative/educative: amenajările, ordonările, sectorizările, materialele folosite etc.). Este recomandat să existe delimitare pe sub-spaţii/sub-centre, mobilier adecvat (ca mărime, cantitate, calitate/utilitate pedagogică şi ambientală), lărgime, cromatică („veselă", caldă, armonioasă), să ofere posibilitatea prezenţei/rămânerii în sală, pentru un timp, a unui membru al familiei etc.

Obiectele trebuie să stimuleze toate simţurile copilului; văzul, auzul, simţul tactil, mirosul, gustul reprezintă căi prin care se păstrează legătura permanentă şi directă cu lumea, cu realitatea. Spaţiul grădiniţei şi al şcolii trebuie să fie structurat pe măsura intereselor multiple de cunoaştere ale copiilor şi corelat cu finalităţile instituţiei de educaţie legate de dezvoltarea complexă.

4.4. Respectarea principiilor didactice – condiţie a succesului profesional

Eficienţa acţiunii educative constituie pentru orice cadru didactic un obiectiv important al manifestării profesionale. Succesul poate fi obţinut, susţin tot mai mulţi cercetători, tocmai prin respectarea unui ansamblu de principii. Integrând contribuţiile pedagogice,

27. B. Hristu, 1998, *Pedagogie Preşcolară. Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 20.

psihologice şi sociologice de ultimă oră, Ion-Ovidiu Pânişoară[28] inventariază 59 de principii semnificative din aplicarea cărora reuşita actului pedagogic dobândeşte premise pentru a se institui. Varietatea principiilor considerate relevante pentru un profesor de succes rezultă din tabelul de mai jos. Analiza lor permite identificarea atât a principiilor descrise anterior, cât şi a altor imperative cu relevanţă certă pentru profesorul care interacţionează cu copiii de vârstă mică.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

	Principii ale actului educativ eficient	
Automotivării profesorului	Feedbackului	Consecinţelor logice
Competenţei profesorului	Ascultării active	Consolidării
Cunoaşterii pedagogice	Participării active	Relaţiei predare-învăţare-evaluare
Autorităţii didactice	Lucrului în echipă	Descongestionării informaţionale
Libertăţii de alegere	Interactivităţii	Diferenţierii instruirii
Construirii independenţei	Atractivităţii informaţiei	Stabilirii corecte a obiectivelor operaţionale
Primelor impresii	Creativităţii	Standardelor de performanţă
Familiarităţii	Motivaţiei	Explicaţiei
Ambianţei	Manipulării	Autoevaluării
Efectului placebo	Dovezii sociale	Disonanţei cognitive
Personalizării relaţiei	Managementului performanţei şcolare	Rarităţii
Empatiei	Managementului conflictelor educaţionale	Mentoring-ului şi coaching-ului
Creării unei conexiuni emoţionale cu elevul	Conducerii clasei	Bunului model/bunelor practici
Flexibilităţii	Gestiunii situaţiilor de criză educaţională	Schimbării educaţionale
Încrederii	Consecvenţei comportamentale	Succesului
Reciprocităţii	Nonescaladării	Încurajării
Conştientizării	Relaţiei dintre atitudini şi comportament	Evitării gândirii stereotipe
Coerenţei între comunicarea verbală şi nonverbală	Diminuării pierderilor	Nondiscriminării
Dialogului	Persistenţei în timp a informaţiilor	Nonagresivităţii comportamentale
Întrebărilor	Pedepsei şi recompensei	

ACTIVITATE

Analizaţi componentele integrate în tabloul de mai sus şi realizaţi sarcinile următoare:

- Notaţi cu X acele principii (în dreptul lor) care au relevanţă pentru activitatea cadrului didactic din grădiniţă.
- Faceţi acelaşi lucru, ulterior, folosind o culoare diferită faţă de prima consemnare, pentru activitatea profesorului din şcoala primară. Puteţi realiza exerciţiul

28. I.-O. Pânişoară, 2009, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iaşi.

analitic având în vedere mai multe sisteme de raportare: clasa pregătitoare, clasa I, clasa a IV-a, clasa cu care lucraţi în prezent etc.
- Observaţi diferenţele dintre cele două categorii de consemnări.
- Găsiţi explicaţii pentru diferenţele observate.
- Găsiţi explicaţii pentru aspectele comune identificate.

4.5. Repere ale deontologiei activităţii formative cu copiii de vârstă mică

Respectul principiilor didactice este complementar şi se întregeşte cu respectul datoriilor moral-deontologice pe care le implică activitatea cu copiii de vârstă mică. De altfel, în educaţie în general s-a probat mereu un interes major pentru a preciza modul uman de a proceda, dar şi corect, responsabil în perspectiva prezentului, ca şi a viitorului, în folosul persoanei educate, ca şi a grupului, a societăţii.

„Într-adevăr, în nici o parte a vieţii, fie în activitatea publică sau privată, din for sau de acasă, fie că faci ceva pentru tine sau în legătură cu ceilalţi oameni, nu poate lipsi îndatorirea."[29]

Categorie de persoane prin excelenţă vulnerabilă şi neajutorată, copiii de vârstă mică solicită respectarea unui ansamblu de exigenţe moral-deontologice sau de datorii morale. Un ansamblu de datorii morale valabile, în opinia noastră, pentru profesorii din toate timpurile sunt cele invocate de către Hans Jonas în contextul unei morale dezinteresate. Filosoful francez observa că oamenii trebuie să aibă în vedere acele datorii care nu implică primirea în schimb a unor drepturi. Imperativele fixate de către Jonas pentru toate categoriile de persoane sunt relevante mai cu seamă în cazul profesorilor, în general, şi în situaţia celor care interacţionează cu copiii de vârstă mică, în particular. Aceste imperative sunt[30]:

- Acţionează astfel încât efectele acţiunii tale să fie compatibile cu permanenţa unei vieţi autentic umane pe Terra.
- Acţionează astfel încât efectele acţiunii tale să nu fie distructive pentru posibilitatea de viitor a unei astfel de vieţi.
- Nu compromite condiţiile pentru supravieţuirea nelimitată a umanităţii pe Terra.
- Include în alegerea ta actuală integritatea viitoare a omului ca obiect secundar al voinţei tale.

Dincolo de elementele generale ale unei deontologii umane în relaţia dintre generaţii diferite, cadrele didactice din învăţământul preşcolar şi primar beneficiază de clarificarea datoriilor profesionale în cuprinsul codurilor etice sau deontologice ale propriilor domenii de manifestare ocupaţională sau în conţinutul unor formulări sintetice de tipul

29. Cicero, 1967, *Despre îndatoriri*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, p. 40.
30. H. Jonas, 1993, *Le Principe responsabilité*, Cerf, Paris, pp. 30-31.

jurământului profesional, exprimat, de regulă, la intrarea în profesie. Robert Dottrens[31] propunea o astfel de variantă – pe care o redăm mai jos. De asemenea, prezentăm şi o variantă americană a unui jurământ al cadrului didactic la începutul carierei în domeniu[32].

- „Îmi voi exercita misiunea cu conştiinţă şi demnitate.
  Voi vedea în elevii mei nu atât şcolarii, cât copiii, şi nu voi uita niciodată că sunt răspunzător de destinul lor.
  Voi menţine prin toate mijloacele de care dispun onoarea profesiei didactice.
  Colegii mei vor fi prietenii mei.
  În colaborare cu ei, mă voi strădui să ameliorez în mod constant mijloacele pe care şcoala le pune în mişcare ca să asigure recunoaşterea efectivă a dreptului la educaţie şi la justiţie socială în educaţie.
  Fac aceste promisiuni în mod solemn, liber, pe onoare." (Robert Dottrens)

- „Astăzi încep să învăţ cum să devin educator.
  Fac primul pas în această profesie care pune bazele construirii unor principii solide de viaţă pentru generaţiile următoare.
  De aceea, mă dedic învăţării continue pentru că ştiu că fără aceasta cei ce ne vor urma vor pierde atât viziunea, cât şi din puterea de a construi o societate.
  Mă dedic să cultiv caracterul uman pentru că ştiu că umanitatea nu poate înflori fără curaj, înţelegere, onestitate şi încredere.
  Mă angajez să învăţ continuu şi să-mi cultiv caracterul pentru că ştiu că trebuie să fiu un model de viaţă.
  Idealul pentru care mă dedic doresc să-l promovez şi în spiritul celorlalţi.
  În prezenţa acestei adunări, mă dedic şi mă angajez să respect acest jurământ."

31. R. Dottrens, 1971, *Institutori ieri, educatori mâine*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 159-179.
32. L. Stan, 2004, *Etică şi deontologie profesională*, manual elaborat în tehnologia I.D., Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Editura Erota, Iaşi, pp. 33-45.

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5

Analiza componentelor curriculumului: finalităţi, conţinuturi, metodologie, evaluare în educaţia din primii ani de viaţă

5.1. Finalităţile formării copiilor în primii ani de viaţă
5.2. Conţinuturile educaţiei copiilor de vârstă mică
5.3. Probleme ale metodologiei educaţiei formale pentru vârstele mici
5.4. Probleme ale evaluării în educaţia copiilor de vârstă mică

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Educaţia va însemna de fapt dezvoltarea tuturor structurilor unui individ până la realizarea lor în întregime şi, în acelaşi timp, afirmarea tuturor posibilităţilor de conexiune activă a acelor structuri cu întreaga realitate. Acelaşi fenomen, deci, va realiza atât o totalitate a dimensiunilor constitutive ale individului, cât şi o totalitate a relaţiilor cu mediul în care trăieşte." – Luigi Giussani, 2005, *Riscul educativ. Creaţie de personalitate şi de istorie*, Editura Corint, Bucureşti, p. 35

„E ciudată această folosire a adjectivului „uman", care transformă în obiectiv ceea ce am spune că este un punct de plecare inevitabil. Ne naştem oameni, dar asta nu e de ajuns, trebuie să şi devenim. Şi se presupune că putem da greş în această încercare sau chiar să respingem prilejul de a încerca. Să ne amintim că Pindar, marele poet grec, a recomandat enigmatic: «Să ajungi să fii ceea ce eşti»." – Fernando Savater, 1997, *Curajul de a educa*, Editura Arc, Chişinău

„În făurirea omului este important mai întâi nu a-l instrui, ceea ce este ceva zadarnic dacă ajunge doar o carte care merge; este nevoie să fie crescut, educat, pentru a-l aduce la înălţimea unde nu mai sunt lucruri, ci chipurile născute din nodul divin care leagă lucrurile. Căci nu este nimic de aşteptat de la lucruri dacă ele nu răsună unele în altele, aceasta fiind singura muzică pentru inimă." (Antoine de Saint-Exupéry)

„Copiii au nevoie de mult mai mult decât cunoştinţe de citire, scriere şi aritmetică, indiferent cât de importante pot fi acestea. Ei trebuie să înveţe şi cum să gândească independent, cum să găsească un sens în ceea ce învaţă şi cum să lucreze şi să trăiască împreună. Profesorii, directorii de şcoli şi părinţii se vor apropia de educaţia pusă în slujba îmbogăţirii vieţii prin abilităţile de vorbire şi comunicare şi prin structurarea unui mediu educativ care să susţină dezvoltarea autonomiei şi interdependenţei în clasă. Aceste calităţi vă vor ajuta să-i pregătiţi pe tineri pentru lumea pe care o vor moşteni." – Marshall B. Rosenberg, 2005, *Adevărata educaţie pentru o viaţă mai bună. Comunicarea nonviolentă ajută şcoala să crească performanţele, reduce conflictele şi îmbogăţeşte relaţiile interumane*, Editura Elena Francisc, Bucureşti, p. 15

„Cel mai important lucru în privinţa unei bune discipline este ca părinţii să-i facă pe copii să se simtă iubiţi. (...) Copilul trebuie să se identifice cu părinţii pentru a accepta sfaturile lor fără resentimente, ostilitate sau împotrivire. Când copilul nu reuşeşte să se identifice cu părinţii şi nu se simte iubit, consideră orice dorinţă a părinţilor ca pe un lucru impus cu forţa şi învaţă să respingă această idee. Mulţi copii din ziua de azi au o părere negativă despre autoritatea părintească." – Ross Campbell, 2007, *Educaţia prin iubire*, Editura Cutea Veche, Bucureşti, p. 46

„Sufletele tari nu sunt cele răzimate de multe proptele, ci acelea care stau numai pe temelia lor." – Nicolae Iorga, *Maxime şi cugetări*, http://www.scigroup.com/educatie/fabule-cugetari/MAXIME-SI-CUGETARI14238.php

„Socializarea este procesul prin care, intrând în contact cu alte fiinţe umane, bebeluşul devine treptat o fiinţă cunoscătoare, conştientă de sine, deprinsă cu modalităţile respectivei culturi." – Anthony Giddens, 2000, *Sociologie*, Editura BIC ALL, Bucureşti, p. 53

„Socializarea este un proces ce se desfăşoară pe tot parcursul vieţii." – Anthony Giddens, 2000, *Sociologie*, Editura BIC ALL, Bucureşti, p. 53

Termenul curriculum deţine un ansamblu de accepţii impuse larg sau mai restrâns în literatura de specialitate, în documente sau materiale de diverse tipuri. Din multitudinea sensurilor vehiculate, în lucrarea prezentă îl vom folosi pe acela care se raportează la componentele interdependente pe care le deţine ; avem în vedere termenul *curriculum* cu înţelesul de ansamblu acţional unitar şi de complexitate maximă ce include *finalităţile/scopurile/obiectivele* specifice vizate spre a fi realizate şi, ca efecte ale acestora, *conţinuturile* informaţionale necesare realizării obiectivelor, *dispozitivele procedurale concrete de realizare* (metode, mijloace, pregătirea/organizarea acţiunilor) şi *evaluarea* rezultatelor şi a proceselor generate de acţiunile derulate[1].

La nivelul învăţământului preşcolar şi primar, aceste elemente au conţinuturi şi caracteristici specifice ; în consideraţiile următoare vom descrie componentele arătate şi vom aduce în discuţie unele aspecte pentru cazul particular al experienţei educaţionale formale din România ultimilor ani în subcapitolele enumerate mai jos.

5.1. Finalităţile formării copiilor în primii ani de viaţă

5.1.1. *Finalităţile educaţiei – delimitări conceptuale*

Ca orice activitate umană, educaţia posedă anumite intenţii, scopuri sau finalităţi. În accepţia lui Vivienne de Landsheere[2], finalitatea este „ceea ce apare ca încheiere şi totodată ca scop, motivul pentru care ceva se face sau există". Finalităţile sunt deci „rezultate în proiect (proiectate) ori rezultate în fapt, produse"[3]. Pentru că actul formativ poate fi considerat în mai multe planuri sau niveluri, finalităţile ce îl însoţesc dobândesc trăsături specifice, iar acest fapt a impus operarea unor distincţii terminologice, observabile mai ales cu privire la educaţia în şcoală. I. Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu şi L. Vlăsceanu[4] utilizează trei termeni pentru a numi sfera a „ceea ce se doreşte" sau „a ceea ce se aşteaptă" de la procesul de învăţământ : finalităţi, scopuri, obiective.

1. C. Creţu, 2009, „Teoria şi metodologia curriculumului", în C. Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi, p. 237.
2. V. de Landsheere, 1979, *Definirea obiectivelor educaţionale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 23.
3. I. Grigoraş, 1994, „Finalităţile educaţiei şi operaţionalizarea obiectivelor pedagogice", în A. Neculau, T. Cozma (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi, p. 117.
4. I. Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu, L. Vlăsceanu, 1996, *Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 36-46.

Finalităţile formării se referă la direcţiile sau orientările strategice asumate de sistemul de învăţământ la un moment determinat ce sunt enunţate în baza unei concepţii social-politice coextensive etapei istorice parcurse.

Scopurile educaţiei precizează rezultatele ce se aşteaptă în urma derulării procesului de învăţământ pentru niveluri şi tipuri diferite de şcoli.

Obiectivele educaţionale/pedagogice numesc intenţia de a produce o schimbare prin procesul de predare-învăţare-evaluare; sistemul de referinţă al obiectivelor este personalitatea elevului, pusă în relaţie cu diferite conţinuturi educaţionale vizate în cadrul disciplinelor de învăţământ. După gradul de generalitate al obiectivelor, se disting trei categorii de obiective: generale, specifice şi operaţionale.

5.1.2. *Finalităţile formării în primii ani de viaţă; aspecte generale*

Indiferent de contextele spaţio-temporale în care se derulează, educaţia copiilor de vârstă mică este orientată de anumite intenţionalităţi majore, imperative şi recurente, respectiv de câteva finalităţi generale. Ele sunt urmărite constant şi insistent pe întregul parcurs al antepreşcolarităţii, preşcolarităţii şi şcolarităţii mici, implică adultul cu mecanisme procedurale adecvate etapei parcurse de educabili (pe măsura ritmurilor particulare de evoluţie) şi angajează conţinuturi specifice. O inventariere a lor integrează câteva componente: dezvoltarea, realizarea învăţării/preînvăţării anumitor tipuri de conţinuturi, umanizarea, socializarea, disciplinarea, autonomizarea, culturalizarea ş.a., pregătirea copiilor pentru accesul în nivelul formal următor de pregătire.

5.1.2.1. Dezvoltarea

Demersul formativ pentru copiii de vârstă mică ţinteşte întreaga personalitate a acestora, dezvoltarea ei. Dezvoltarea umană, în general, nu este un proces spontan, ci unul orientat, organizat conştient. După momentul naşterii, copilul parcurge etape distincte de dezvoltare în care se structurează un aşa-zis „echipament mental" sau un „sistem mental primitiv" reglat prin acţiune, prin *ceea ce se face*[5], pentru ca, treptat, acesta să fie înlocuit cu procesele gândirii raţionale direcţionate prin vorbire/limbaj, prin *ceea ce se spune*. Pe parcursul dezvoltării copilului apar probleme tipice care impun adoptarea anumitor principii de creştere şi educaţie;

> copilăria mică este deopotrivă perioada cea mai critică şi cea mai vulnerabilă din dezvoltarea oricărui copil. Cercetările demonstrează că în primii ani de viaţă se pun bazele pentru dezvoltarea intelectuală, emoţională şi morală. Este adevărat că, dacă nu se pun aceste baze, un copil aflat în creştere le mai poate dobândi, însă preţul creşte şi şansele de succes scad cu fiecare an care trece. Nu putem să-i neglijăm pe copii în aceşti primi ani de viaţă[6].

Dezvoltarea copiilor trebuie receptată ca o finalitate asimilată în toată complexitatea ei de către familii şi sistemul de învăţământ ca atare prin instituţiile specializate de

5. S.H. Fraiberg, 2009, *Anii magici. Cum să înţelegem şi să rezolvăm problemele copiilor*, Editura Trei, Bucureşti, pp. 16-17.
6. T.B. Brazelton, S.I. Greenspan, 2013, *Nevoile esenţiale ale copiilor*, Editura Trei, Bucureşti, pp. 10-11.

educaţie[7]. De altfel, în articolele 67 şi 68 din conţinutul Legii Educaţiei din România (2011)[8], cu privire la copiii de vârstă mică este exprimat distinct imperativul dezvoltării, iar alături de acesta, pentru elevii din ciclul primar şi gimnaziu sunt evidenţiate opt domenii de competenţe-cheie determinante pentru profilul de formare a acestora.

Art. 67.
Curriculumul naţional pentru educaţia timpurie este centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoţională şi socială a copiilor, respectiv pe remedierea precoce a eventualelor deficienţe de dezvoltare.

Art. 68, alin. (1)
Curriculumul naţional pentru învăţământul primar şi gimnazial se axează pe 8 domenii de competenţe-cheie care determină profilul de formare a elevului:

a) competenţe de comunicare în limba română şi în limba maternă, în cazul minorităţilor naţionale;
b) competenţe de comunicare în limbi străine;
c) competenţe de bază de matematică, ştiinţe şi tehnologie;
d) competenţe digitale de utilizare a tehnologiei informaţiei ca instrument de învăţare şi cunoaştere;
e) competenţe sociale şi civice;
f) competenţe antreprenoriale;
g) competenţe de sensibilizare şi de expresie culturală;
h) competenţa de a învăţa să înveţi.

Art. 68, alin. (4)
Curriculumul pentru clasele pregătitoare urmăreşte dezvoltarea fizică, socioemoţională, cognitivă, a limbajului şi comunicării, precum şi dezvoltarea capacităţilor şi atitudinilor în învăţare, asigurând totodată punţile către dezvoltarea celor opt competenţe-cheie.

ACTIVITATE

Pe baza analizei ideilor exprimate de Emil Surdu şi Nicolae Iorga (redate mai jos) desprindeţi caracteristicile raporturilor existente între *dezvoltare* şi *educaţie*. Utilizaţi, de asemenea, ideile cuprinse în explicaţiile şi definiţiile succinte de mai jos ale noţiunilor de *dezvoltare* şi *educaţie*.

- „Efectul educaţiei este mijlocit de factorii interni, favorabili, creaţi tot de acţiunea sa prin cerinţele adresate copilului; acţiunea educaţională obligă la efort psihic, dezvoltarea fiind efect, însă în formularea cerinţelor sale, pornind de la un nivel al dezvoltării psihice, dezvoltarea apare ca premisă pentru propria realizare." (Emil Surdu)
- „Ca şi natura, sufletul cere o iarnă de aspre suferinţe pentru a putea da o nouă primăvară." (Nicolae Iorga)

7. Dezvoltarea poate fi reprezentată şi ca un conţinut de asimilat de către adulţi şi de către copii (vezi subcapitolul 5.2, referitor la conţinuturile formării).
8. *Legea Educaţiei Naţionale*, 2011, în *Monitorul Oficial al României* nr. 18, din 10 ianuarie 2011, p. 25.

Fenomenul dezvoltării (care integrează şi momentul apariţiei unui anumit sistem de referinţă) poate fi delimitat la mai multe niveluri:

- dezvoltare a formelor organice ori a unui grup de animale/plante din lumea vie;
- dezvoltare/apariţie individuală a organismelor vegetale şi animale cuprinzând toate transformările organismului (de la stadiul de embrion şi până la sfârşitul existenţei - ontogeneză);
- dezvoltare a speciei umane (antropogeneză);
- dezvoltare fizică a speciei umane individuale (ontogeneză umană);
- dezvoltare a funcţiilor psihice la om (psihogeneză);
- dezvoltare a societăţii umane (sociogeneză);
- dezvoltare a funcţiilor psihice umane individuale (ontopsihogeneză).

Ontogeneza umană integrează totalitatea schimbărilor de ordin biologic, psihic, social petrecute la nivel individual; ea devine astfel o ontobiopsihosociogeneză;

> referitor la identificarea factorilor implicaţi în dezvoltarea umană, întâlnim o convergenţă principială; (...) sunt discutaţi ca factori ai ontogenezei ereditatea, mediul, educaţia[9].

Ereditatea, însuşire fundamentală a materiei vii, constă în fenomenul sau procesul transmiterii informaţiei genetice de la o generaţie la alta, adică de la ascendenţi la descendenţi. Ereditatea realizează transferul mesajelor caracteristice ale speciei, grupului şi individului sub forma codului genetic. Diferenţierea organismelor este realizată prin genotip şi fenotip. Dacă *genotipul* este totalitatea genelor şi a plasmogenelor în stare manifestă sau latentă şi reprezintă dimensiunea conservatoare a eredităţii, *fenotipul* este reprezentat de totalitatea caracteristicilor dobândite ca rezultat al interacţiunii organismului cu mediul. Genotipul şi fenotipul reprezintă unitatea biologică a organismelor[10], inclusiv în cazul organismului uman.

Mediul cuprinde totalitatea componentelor care alcătuiesc condiţiile fizice ale existenţei[11]; ele pot fi naturale (a), artificiale (b), socioumane (c).

(a) *Condiţiile fizice naturale cuprind aspectele geografice* (relieful, clima, solul, vegetaţia, fauna) care determină sau favorizează *sistemul activităţilor economice* (agricultură, industrie, transporturi, servicii etc.).

(b) *Condiţiile „fizice" artificiale* (create de om) integrează acţiuni şi instituţii în cadrul unor sisteme: economic, politic şi cultural. Din elementele cuprinse de acestea rezultă ambianţa economică, politică şi culturală prin care şi în contextul căreia se formează şi dezvoltă fiinţa umană.

(c) *Condiţiile socioumane* se referă la totalitatea relaţiilor interumane în care este antrenat sau de care este „marcat" (într-un fel determinat) individul prin convieţuirea lui în grupul familiei, al prietenilor, al şcolii, al instituţiilor extraşcolare (de cultură, de ocrotire socială, derularea activităţilor profesionale, religioase ş.a.m.d.), prin integrarea concomitentă în comunitatea naţională/etnică şi internaţională.

---

9. A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), 1998, *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, p. 25.
10. E. Macavei, 1997, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 107-108.
11. L. Stan, 2007-2008, *Pedagogie I (Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculumului)*, manual elaborat în tehnologia ID, Facultatea de Istorie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, pp. 7-9.

Din perspectiva raportării la ansamblul condiţiilor determinante pentru dezvoltarea umană, psihologul Mihaela Iacob observă că

> este extrem de important de subliniat că accentul se pune nu pe simpla prezenţă sau absenţă a factorilor de mediu, ci pe măsura, maniera şi rezonanţa interacţiunii dintre acei factori şi individul uman. Un factor de mediu prezent, dar indiferent subiectului uman este inert din perspectiva dezvoltării (...). La fel cum doar simpla prezenţă a biberonului în apropiere nu-l ajută pe un sugar de câteva luni să-şi astâmpere foamea, tot aşa un conţinut didactic pe care nu-l înţelege şi care nu-i trezeşte interesul nu-l ajută cu nimic pe un şcolar în dezvoltarea sa cognitivă. Prezenţele indiferente (obiecte, membri ai familiei, profesori, relaţii sociale etc.) nu stimulează, nu transformă universul psihic al cuiva[12].

Educaţia constituie una dintre activităţile desfăşurate exclusiv de om conceput ca fiinţă biopsihosocioculturală (alături de producţia bunurilor materiale, de viaţa politică, instituţional-administrativă, juridică, religioasă, morală, artistică etc.), care se exprimă printr-un ansamblu de acţiuni conştiente, sistematice, având grade diferite de organizare. Ea contribuie (în măsuri variabile şi cu mijloace mai mult sau mai puţin specializate) la formarea/dezvoltarea personalităţii umane în sensul cerinţelor, aşteptărilor exprimate de societatea care integrează pe cel format, ca şi în direcţia aspiraţiilor, a dorinţelor, a idealurilor persoanei educate. De altfel, antrenând în definiţia educaţiei componentele mediu şi dezvoltare, Edgar Faure[13] observa că aceasta se prezintă ca activitate specializată desfăşurată doar de către oameni ce mijloceşte şi diversifică raportul dintre om şi mediul său (in special cel social) şi care face posibilă dezvoltarea omului. În această perspectivă, explică Mihaela Iacob, „educaţia apare ca liantul dintre potenţialitatea de dezvoltare („propusă" de ereditatea individului) şi oferta de posibilităţi a mediului. Ea face medierea între ceea ce s-ar cere (ereditatea) sub aspectul conţinutului, momentului, nivelului, intensităţii, duratei, formei, mijlocului etc. şi ceea ce se oferă (mediul). O acţiune educativă reuşită armonizează cererea şi oferta, ceea ce nu este deloc uşor pentru că, dată fiind unicitatea eredităţii şi unicitatea constelaţiilor de mediu, nu există reţete. Ceea ce într-un moment şi pentru un individ s-a dovedit influenţă benefică, poate fi dezastruos în următorul moment sau pentru un alt individ"[14].

5.1.2.2. Învăţarea

Fenomen multidimensional şi plurinivelar, învăţarea generează efecte asupra adaptării caracteristicilor umane, asupra dezvoltării lor şi se derulează pe parcursul întregii vieţi a individului. Realizarea preînvăţării şi a învăţării anumitor tipuri de conţinuturi constituie o finalitate generală a formării copiilor mici. În copilăria timpurie, învăţarea angajează educaţia antepreşcolară, preşcolară şi din şcolaritatea mică;

> copilăria mică, perioadă de acumulări cognitive (*apprentissages*), de rafinare a capacităţilor senzoriale şi motrice, de elaborare a schemelor afective, reprezintă prin excelenţă faza

12. M.L. Iacob, 1994, „Aspecte ale dezvoltării psihogenetice şi ale problematicii educabilităţii", în A. Neculau, T. Cozma (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi, p. 39.
13. E. Faure, 1974, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 104.
14. M.L. Iacob, art. cit., în loc. cit., p. 39.

adaptării la viaţa socială. La vârsta de 6 ani, creierul a atins 90% din greutatea sa definitivă şi *instrumentele* necesare achiziţiilor fundamentale există[15].

Educaţia urmăreşte determinarea şi stimularea învăţării în funcţie de potenţialul educaţilor, de caracteristicile acestei activităţi în intervalul primilor ani de viaţă, ca şi de unele presiuni exterioare contextuale acestora cu conţinut şi coloratură socială.

Preînvăţarea (care se referă la etapa preşcolară) desemnează faptul că minorul asimilează elementele de bază, primare ale orientării în mediul de viaţă. Robison şi Mukerji[16] indică 4 tipuri de achiziţii ce trebuie asimilate în primii ani de viaţă, în special între 3 şi 6/7 ani:

1) achiziţii legate de *relaţionarea copilului cu diferite persoane*; ele presupun preînvăţarea psihosocială şi vizează, mai specific, stabilirea comportamentelor de răspuns adecvat în situaţia confruntării cu persoane din interiorul sau din exteriorul mediului familial, formarea încrederii în sine şi în capacitatea rezolutivă proprie;
2) achiziţii legate de *comunicarea copiilor* cu cei cu care interacţionează; copiii asimilează informaţii, moduri de organizare a acestora şi modalităţi diferite de exprimare sau transmitere a unor mesaje către alţii;
3) achiziţii legate de *vehicularea corectă a unui ansamblu de idei*, reprezentări, concepte reflectând mediul imediat de viaţă;
4) achiziţii legate de *orientare*, în general, şi de *orientarea creativă* în situaţiile, contextele umane, lingvistice, procedurale etc. cu care copilul se confruntă.

Învăţarea şcolară deţine un ansamblu de însuşiri surprinse în variantele explicative redate mai jos:

- „Definirea învăţării include trei elemente esenţiale, indiferent de perspectiva teoretică la care aderă cel ce formulează definiţia respectivă:
  - schimbări semnificative şi durabile la nivelul comportamentului individual, inclusiv la nivelul percepţiei, gândirii sau răspunsurilor observabile la solicitările din mediu;
  - (schimbări) independente de ereditate sau maturare;
  - (schimbări) independente de stări temporare sau speciale ale organismului, cum ar fi oboseala, intoxicaţia alcoolică sau cu substanţe stimulante sau halucinogene"[17];
- „Învăţarea nu este reductibilă la simpla «înmagazinare» a informaţiei transmisă de către profesor, la stocarea acestei informaţii în memoria-depozit a elevului şi nici la actualizarea în momentul verificării datelor achiziţionate"[18];
- Învăţarea este „procesul de achiziţie mnezică, asimilarea activă de informaţii, formarea de operaţii intelectuale, deprinderi motorii şi de atitudini. (...) Definim procesul învăţării şcolare prin produsul acestuia – informaţii, operaţii intelectuale, deprinderi motorii, atitudini etc. – deci, în funcţie de ceea ce se învaţă, de conţinut"[19].

---

15. M. Segalen, 1996, *Sociologie de la famille*, Armand Collin, Paris, p. 163 (*Sociologia familiei*, Editura Polirom, Iaşi, 2011).
16. H.F. Robison, R., Mukerji, 1966, *Concept and Language Development in a Kindergarten of Disadvantaged Children*, Agency-Office of Education, Washington, pp. 32-37.
17. C. Lisievici, 1997, *Calitatea învăţământului. Cadru conceptual, evaluare şi dezvoltare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 86.
18. A. Chircev, 1977, „Problematica progresului/succesului şcolar", în *Progresul şcolar*, Cluj-Napoca, p. 17.
19. M. Ionescu, 1999, *Didactica modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 29.

ACTIVITATE

- Propuneţi propria definiţie a învăţării valorificând experienţa pe care o deţineţi în relaţia copil-adult.
- Demonstraţi ideea că, în întregul ei, activitatea din grădiniţă constituie un sprijin pentru învăţarea copiilor.

Dacă se acceptă că în grădiniţă şi şcoala primară o finalitate esenţială este producerea învăţării, atunci devine necesar să se specifice şi „ce" anume este învăţat. Corelând învăţarea, ca finalitate, cu materialul vizat spre învăţare, se pot indica finalităţile derivate, mai specifice, ce sunt vizate în familie, grădiniţă, şcoala primară. Astfel, pentru cazul în care învăţarea urmăreşte asimilarea de către copil a regulilor orientării în mediul natural de manifestare, în cadrul social căruia aparţine şi când ea are în vedere regulile manifestării personale în contextul existenţial din care face parte, finalitatea se referă la *disciplinare*. Atunci când se vizează dobândirea controlului de sine de către cel mic sau acţiunea lui pe cont propriu, se urmăreşte, în ultimă instanţă, *autonomizarea*. În situaţia în care prin învăţare se accentuează configurarea raporturilor copilului cu alte persoane, se indică finalist *socializarea* acestuia. De asemenea, în cazul asimilării elementelor culturii (selectate în funcţie de diverse criterii ale intenţionalităţii umane) ce se doresc interiorizate se urmăreşte culturalizarea, civilizarea, moralizarea, alfabetizarea etc. În ultimă instanţă, în etapa preşcolară se vizează asimilarea acelor mesaje ce vor fi valorificate în şcoala primară pentru a realiza următorul nivel al educaţiei elementare, adică însuşirea scrisului, cititului, calculului matematic elementar etc. Cerinţele şcolii primare se transformă în finalităţi ale grădiniţei.

Finalităţile amintite interacţionează între ele, sunt interdependente şi devin prioritare (succesiv sau corelat) în anumite intervale ale manifestării copilului mic. De exemplu, disciplinarea copilului (demers ce vizează însuşirea de reguli) se intersectează cu socializarea (acţiune centrată pe acceptarea altor persoane din proximitatea existenţială şi pe interacţiunea normală cu acestea în funcţie de anumite reguli cunoscute şi aplicate adecvat). De asemenea, finalitatea legată de socializarea copilului este prioritară şi are valoare strategică la nivelul integrării lui în grupa mică de grădiniţă sau în clasa pregătitoare şi clasa I; de calitatea realizării socializării depinde în mare măsură structurarea capacităţii de antrenare a copilului în procesele învăţării care vizează diferite domenii ale câmpului cunoaşterii.

5.1.2.3. Umanizarea

Considerând copilul o fiinţă umană, în sens generic, atunci finalităţile ce se cer urmărite în formarea lui se concretizează în achiziţionarea acelor aspecte care îl ajută să devină om (fiinţă cu un profil unic), dar şi fiinţă capabilă să se integreze în lumea celorlalţi oameni (fiinţă socială). Din această perspectivă, considerăm că educaţia timpurie şi cea elementară sunt orientate de finalităţile esenţiale inductoare de umanitate, respectiv umanizarea şi socializarea. Ţintite până la nivelul asimilării lor socialmente acceptabile prin reluări/repetări ori de câte ori este necesar (de aici derivând şi caracterul lor recurent), finalităţile instituţiilor educative ale copiilor de vârstă mică trebuie reprezentate şi asimilate ca finalităţi „tehnice", ca intenţionalităţi care au valoare de instrumente pentru realizarea primelor.

Specificul umanizării şi socializării timpurii. A include umanizarea şi socializarea între finalităţile imperative ce trebuie urmărite şi realizate continuu în primii ani de viaţă ai copilului implică inevitabil un aspect problematic. Se poate obiecta îndreptăţit că cele două finalităţi se asociază oricărui act educativ, astfel încât ele trebuie considerate *finalităţi generice* pentru acţiunea formativă, indiferent asupra cui şi când anume se exercită. Asumându-ne în totalitate observaţia de mai sus, facem menţiunea că umanizarea şi socializarea copiilor în intervalul cuprins între naştere şi până la 10/11 ani implică un ansamblu de caracteristici ce fac posibilă susţinerea prezenţei lor între finalităţile educaţiei copilului de vârstă mică şi, mai mult, activarea acestora ori de câte ori este necesar. La câteva dintre ele ne vom referi succint în continuare.

În primul rând, nou-născutul asupra căruia se exercită acţiunile umanizatoare şi socializatoare se află în „punctul zero" al vieţii sale; disponibilităţile lui de a începe „lupta" existenţei se situează, de asemenea, într-un simbolic „punct zero". *Totul* începe acum pentru copil sau, altfel spus, totul începe de la zero, de la nimic. În cazul nou-născutului, premisele psihofizice de la care începe umanizarea şi socializarea sunt minime şi *se configurează tot mai pregnant direct proporţional cu oferta cantitativă şi calitativă pe care i-o pune la dispoziţie adultul din preajmă.* La oricare alt moment al traseului vieţii copilului, un asemenea „punct zero" nu se va mai întâlni în stare „pură". În cazul copilului care intră în grădiniţă, în şcoală ş.a.m.d., premisele există şi pe temeiul lor pot *continua* atât procesul de umanizare, cât şi cel de socializare.

În al doilea rând, în primii ani de viaţă ai copilului realizarea umanizării şi socializării lui presupune învăţarea manifestărilor primare ale fiinţei umane. La scara ansamblului elementelor asimilate de către om, ceea ce învaţă copilul mic apare ca achiziţii de bază/simple/elementare strict necesare unei vieţi normale, civilizate. De aceea, umanizarea dobândeşte aspectul unei activităţi primare sau a umanizării primare/prime/iniţiale/„iniţiatice" pentru viitorul adult. Practica demonstrează că ceea ce este elementar pentru existenţa omului se asimilează prin procese de învăţare, ele însele reluate ori de câte ori se dovedeşte necesar, până la punctul încorporării „depline" sau acceptabile.

În al treilea rând, achiziţiile elementare care nu sunt învăţate la momentul oportun în copilăria mică solicită mai târziu eforturi substanţiale de recuperare, iar succesul asimilării nu este garantat pentru fiecare caz în parte. Pierderea „momentului" de început în realizarea umanizării şi socializării generează efecte negative vizibile, uneori, pe parcursul întregii vieţi. Astfel, dacă activităţile presupuse de umanizarea primară şi socializarea primară, produse în termeni normali şi cu efecte inductoare de normalitate, sunt prea puţin conştientizate (pe cât de intens sunt valorizate efectele determinate), absenţa celor două acţiuni la nivelul unor parametri normali induce reacţia conştientă legată de insuficienţa producerii lor.

În al patrulea rând, studiul documentelor curriculare destinate nivelului preşcolar şi celui primar de învăţământ confirmă faptul că umanizarea şi socializarea, fără a fi numite întotdeauna ca atare (şi dincolo de aspectele operaţionale de care fac uz), sunt consubstanţiale întregii activităţi derulate în cadrul educativ formal.

În cadrul pedagogiei vârstelor mici, umanizarea şi socializarea nu pot fi lăsate în registru implicit; ele au nevoie de afirmare distinctă, de reconsiderare comprehensivă în contextul ştiinţific specific şi, mai cu seamă, trebuie conştientizate în ipostaza de finalităţi esenţiale, imperative şi recurente ale educaţiei la vârstele mici. *Grădiniţa şi şcoala primară trebuie să-şi subordoneze propriu-zis întreaga lor activitate*

dezideratului de a-l introduce pe cel mic în „lumea oamenilor mari", o lume în care copilul trebuie să activeze un arsenal instrumental omenesc.

Umanizarea. După naştere, pentru fiecare fiinţă umană *începe* procesul ce se va derula pe parcursul întregii vieţi, acela de *a învăţa devenirea ca oameni*, în ultimă instanţă, umanizarea. În primii ani de viaţă ai individului uman, manifestările propriu-zis „omeneşti", specifice se descoperă, se asimilează treptat prin reluări insistente, prin exersări, experimentări etc. Capacitatea de a fi om trebuie activată efectiv în acte omeneşti/umane. Produsul umanizării este umanitatea omului.

Umanizarea se referă la *mecanismele acţionale concepute şi materializate de către adult* (dincolo de componenta ereditară, dar pe temeiul ei) prin care copilul ajunge la deţinerea calităţii de *a fi om*. Ea are loc în legătură cu conţinuturile valorice prin care se modelează structura caracterială a fiinţei umane. Deţinerea calităţii de om se desăvârşeşte prin dobândirea *conştiinţei identităţii umane*, fapt unic în ansamblul existenţei nonumane (vegetale şi animale).

> Selma H. Fraiberg prezintă plastic situaţia unică a omului în univers: „nici şoarecele, nici cimpanzeul nu ştiu cine sunt (...). Dar imediat ce a apărut umanoidul care şi-a pus această întrebare, el s-a aruncat pe sine şi la fel pe toţi urmaşii săi într-o nesfârşită îndoială şi meditaţie, speculaţie şi căutare a adevărului, întinse pe secole şi insaţiabile precum foamea sau impulsul sexual. Cimpanzeul nu ştie că există, nu este curios să-şi afle originea şi este scutit de necesitatea tragică de a medita la propriul sfârşit. Şi, dacă oamenii de ştiinţă vor reuşi să înveţe un cimpanzeu să numere o sută de banane sau să joace şah, cimpanzeul nu va dobândi o ştiinţă şi nu va dovedi apreciere pentru frumos, deoarece cea mai mare parte a înţelepciunii omului îşi are originea în eternele întrebări legate de început şi de sfârşit, de strădania de a da sens existenţei, de viaţa însăşi"[20].

Prin prisma explicaţiilor oferite de Selma H. Fraiberg, umanizarea vizează două componente : a-l învăţa pe copil să se manifeste omeneşte (pentru alţii, dar şi pentru sine) şi a-i modela conştiinţa umanităţii pe care o deţine. În complementaritatea şi simultaneitatea lor, elementele arătate reprezintă aspecte esenţiale ale educării copilului de vârstă mică.

5.1.2.4. Socializarea

Contextul specific al problemei socializării copilului mic. În primii ani de viaţă copilul manifestă o dependenţă (fiziologică, biologică, afectivă, materială etc.) totală faţă de părinţi şi în special faţă de mamă. Cu cât copilul este mai mic, cu atât legătura cu membrii familiei se dovedeşte mai puternică ; ea este întreţinută, dirijată şi reglată de nevoile biologice ale celui dintâi. Satisfăcând nou-născutului necesităţile biologice fundamentale, părinţii „se pun" în serviciul unei ordini existenţiale subordonate trebuinţelor individuale ale minorului. Concomitent însă, adulţii fac prezente şi explicite pentru minor şi alte categorii de „oferte" decât cele ce răspund nevoilor fiziologice : vorbirea/limbajul, trăirea unor sentimente, reacţii „socializate"/civilizate în confruntarea cu situaţiile sau evenimentele trăite, normele la care se raportează etc.

20. S.H. Fraiberg, *op. cit.*, pp. 266-267.

Viaţa şi devenirea normale ale copilului solicită acceptarea progresivă a altor persoane în viaţa sa, buna relaţionare cu ele şi, concomitent, cunoaşterea componentelor caracteristice vieţii de grup. Acest fapt se derulează prin firescul vieţii zilnice, cotidiene, fără ca părinţii să fie neapărat conştienţi şi „pătrunşi" de ideea socializării pe care o realizează în fapt. Pe măsură ce copilul creşte, disponibilitatea lui de a se „lega" de alţi oameni (din afara mediului familial) trebuie să fie tot mai pregnantă, făcând posibil succesul socializării, iar adultul, cu diplomaţie şi tact, trebuie să încurajeze atitudinea favorabilă interacţiunii cu ceilalţi.

Prin raportare la copilul mic şi pentru acesta, lumea „celorlalţi" constituie o „altă" lume – deţinătoare a unei ordini proprii dominată de nevoi, dar şi de exigenţe, reguli, norme de ordin social. În această „altă" lume copilul găseşte treptat ceea ce este numit „altul semnificativ"[21]. Ordinea socială trebuie şi ea oferită copilului mic în mod treptat, cu mijloace adecvate vârstei lui, potenţialului deţinut, valorilor şi regulilor caracteristice cadrului societal de apartenenţă, adică cu cultura specifică. Pentru copilul de vârstă mică, socializarea urmăreşte simpla deschidere spre alte fiinţe şi în acelaşi timp acceptarea valorilor, normelor, modurilor de a fi ale celor cu care se produce „joncţiunea" ca fiinţe particulare şi ca membri ai unor structuri comunitare (alte familii, comunităţi etnice, urbane/rurale, religioase etc.).

Acţiunile socializatoare sunt iniţiate şi organizate de către adultul din preajma minorului, poartă amprenta personalităţii sale puternice, reglatoare şi preiau sensul propus de el. Toate acestea fac ca socializarea să dobândească, într-un sens specific, forma *socializării instituţionale*[22] (după expresia sociologului Max Weber). Produsă în familie în mod natural, aproape rezidual, acţiunea de socializare este preluată de instituţiile educaţiei formale ca un fapt de la sine înţeles, automat, profesioniştii din grădiniţă şi din şcoala primară încercând să o realizeze complex. Familiile şi instituţiile de educaţie specializate acţionează ca niveluri concentrice ale socializării, intervenţiile lor trebuind să fie complementare şi consensuale.

> „Copilul este socializat mai întâi în cadrul comunitar, familial sau/şi al unui grup local restrâns, pentru a fi introdus treptat în societăţile complexe, anonime şi eterogene. Primele experienţe sunt esenţiale pentru întregul parcurs al vieţii individului, comportamentul adultului reproducându-le în forme specifice"[23].

În instituţiile de educaţie preşcolară şi şcolară acest fapt trebuie însă *maxim conştientizat şi, mai mult, el trebuie invocat drept conţinut esenţial al unei finalităţi distincte* – socializarea, respectiv socializarea primară a copiilor de vârstă mică. Recunoaşterea distinctă a socializării ca finalitate esenţială în educaţia copilului de vârstă mică este determinată şi de recunoaşterea acestui proces ca una dintre funcţiile proprii ale familiei (T. Parsons, R. Hill, H.H. Sthal, S. Zimmerman, C. Ciofu, M. Voinea ş.a.). O angajare plenară şi în cunoştinţă de cauză a profesorului în activitatea de socializare a copilului de vârstă mică solicită înţelegerea nuanţată a accepţiilor conferite termenilor: socializare, sociabilitate, socialitate.

---

21. G. Mead, 1965, *L'esprit, le soi et la société*, PUF, Paris.
22. *Socializarea instituţională* presupune impunerea unui ansamblu de reguli şi a dominaţiei puterii legitime; ea se deosebeşte de *socializarea asociativă* care se instituie prin acord voluntar – *cf.* G. Ferréol (coord.), Ph. Cauche, J.-M. Duprez, N. Gadrey, M. Simon, 1998, *Dicţionar de sociologie*, Editura Polirom, Iaşi, p. 206.
23. E. Stănciulescu, 1997, *Sociologia educaţiei familiale*, Editura Polirom, Iaşi, p. 36.

Ce se înţelege prin socializare în general şi prin socializarea copilului de vârstă mică ? Umanitatea omului se etalează în raporturile interindividuale ; *a fi om* se dovedeşte existând între oameni, pentru oameni, prin manifestări omeneşti (reacţii umane : vorbire/limbaj, atitudini umane, valorizări etc.). Omul este fiinţă socială, iar în acest sens ideea umanizării trebuie completată cu ideea socializării. Umanitatea este conferită de deţinerea calităţii de *fiinţă socială* şi acelaşi atribut induce societăţii valoare de *societate umană*. Calitatea de fiinţă umană şi cea de fiinţă socială nu sunt înnăscute, nu sunt „date" omului, ci reprezintă achiziţii ce se dobândesc după naştere, treptat, pe parcursul multor ani, la limită, chiar în decursul întregii vieţi, şi se obţin prin învăţare.

Socializarea se referă întotdeauna la raportul existent între individ şi grup, societate, precum şi la participarea individului la viaţa structurilor menţionate. Dintre variantele explicative avansate de teoreticieni, cea propusă în *Dicţionarul de sociologie - Larousse*[24] are relevanţă maximă pentru contextul formării în primii ani de viaţă. Socializarea este prezentată ca fiind procesul complex şi de durată prin care are loc transformarea individului dintr-o fiinţă asocială într-o fiinţă socială[25]. În această accepţie, termenul acoperă adecvat *mai cu seamă* situaţia individului aflat în primii ani de viaţă. Pentru cazul adultului, termenul acoperă doar parţial sau incomplet realitatea, întrucât persoana matură deţine deja un mod de a fi social sau uzează de un anumit grad de sociabilitate (înţeleasă ca produs al socializării) care se schimbă, devine, evoluează/involuează etc. şi, în continuarea lui, se structurează un mod alternativ de relaţionare cu „alţii". În ultimă instanţă, adultul se *resocializează* cu participare proprie (în primul rând), dar şi cu participarea altor instanţe (în plan secundar), pe când copilul mic *este socializat* în cadrul familiei şi de către aceasta (cu participarea părinţilor, fraţilor, bunicilor etc.), în cadrul grădiniţei şi al şcolii (prin intermediul cadrelor didactice, al personalului auxiliar din instituţii, al celorlalţi copii - egali sau inegali ca vârstă). În măsura în care socializarea este reprezentată ca finalitate importantă şi imperativă pentru formarea personalităţii copilului de vârstă mică, agenţii formării iniţiază intervenţii socializatoare specifice.

- Pentru autorii *Dicţionarului de sociologie* coordonat de Gilles Ferréol, socializarea desemnează „procesul prin care indivizii învaţă modurile de a acţiona şi de a gândi despre mediul lor, le interiorizează, integrându-le personalităţii lor şi devin membri ai unor grupuri în care capătă un status specific"; „socializarea este deci în acelaşi timp învăţare, condiţionare şi inculcare, dar şi adaptare culturală, interiorizare şi încorporare"[26].
- G. Rocher vizează prin socializare „procesul prin care persoana umană achiziţionează şi interiorizează, pe tot parcursul vieţii, elementele socioculturale ale mediului, le integrează în structura personalităţii sale sub influenţa experienţelor şi agenţilor sociali semnificativi şi prin aceasta se adaptează la ambianţa socială în care trebuie să trăiască"[27].

24. R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui, B.-P. Lécuyer (coord.), *Dicţionar de sociologie - Larousse*, 1996, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, pp. 248-249.
25. Educaţia însăşi a fost înţeleasă de către unii autori ca devenirea individului din „fiinţă în sine" în fiinţă integrată social, în fiinţă care asimilează progresiv, în contextul interacţiunilor cu semenii, experienţa socioculturală.
26. G. Ferréol (coord.), Ph. Cauche, J.-M. Duprez, N. Gadrey, M. Simon, *op. cit.*, p. 206.
27. *Apud* E. Păun, 1982, *Sociopedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 81-82.

Mecanismele de realizare a socializării constau în învăţarea socială, influenţa socială, controlul social, presiunea socială, creativitatea socială[28], fără a se suprapune cu nici una dintre manifestările amintite. Socializarea nu se substituie învăţării sociale (atât în variantă spontană, cât şi în formă dirijată), ci are în cea din urmă doar un mecanism de realizare. Învăţarea socială completează învăţarea psihomotorie (predominantă la vârstele mici), dar şi învăţarea cognitivă (ipostază tot mai prezentă pe măsura creşterii biologice a indivizilor).

Formarea modului de viaţă social al copilului solicită asimilarea experienţei socioculturale structurate până la un moment dat (şi) exprimată sub forma idealurilor, aspiraţiilor, normelor, cutumelor, rolurilor manifestate de membrii societăţii. Devenirea umană a copilului are loc, aşadar, prin interiorizarea „eredităţii socioculturale"[29], prin învăţarea a „tot ceea ce nu este înnăscut", cum observă E. Păun. O socializare bună are ca efect sociabilitatea adecvată, înaltă a copilului[30].

Ce se înţelege prin socialitate şi sociabilitate ? Explicând cele două noţiuni, Ion Ungureanu, în lucrarea *Paradigme ale cunoaşterii societăţii*[31], menţionează că prin socialitate sunt numite concomitent două aspecte : unul se referă la om şi altul vizează societatea. Privitor la om, se are în vedere calitatea acestuia de a fi fiinţă socială sau de a interacţiona cu alţi indivizi ; legat de societate, se vizează proprietatea ei de a fi cadrul interacţiunii, al relaţiilor dintre oameni. Prin socialitate, precizează Ion Ungureanu, se numeşte „calitatea omului de fiinţă socială şi proprietatea societăţii de a se constitui ca formă a interexistenţei oamenilor".

Sociabilitatea, la rândul ei, se referă la „capacitatea (abilitatea) unui om sau a unui grup de oameni de a se integra într-o societate" ; ea implică grade diferite de manifestare şi se corelează cu anumite caracteristici ale temperamentului personalităţii. O socializare reuşită se exprimă în deţinerea de către individ a unui grad înalt de sociabilitate. Între socialitate şi sociabilitate, continuă explicaţia sociologul, există o legătură strânsă, „gradele diferite de sociabilitate a oamenilor neputând fi măsurate folosind un singur criteriu, ci raportându-le la tipul sau forma de socialitate"[32].

ACTIVITATE

Realizaţi un eseu despre importanţa socializării valorificând ideile de mai jos:

- „Aceasta înseamnă a trăi: să nu trăieşti numai pentru tine." (Euripide)
- „Pe pământ este loc pentru toată lumea." (Schiller)
- „Există o dimensiune socială a omului, pe care nimeni nu mai poate s-o nege astăzi. O voi numi socialitate şi mă voi întreba înainte de orice dacă ea este absolut necesară individului uman. Întrebare retorică: omul se naşte într-o societate care-i preexistă, despre care se poate susţine că-i este – ca şi familia – un fel de matrice spirituală, un *spiritualis uterus* ar zice Thoma d'Aquino. Această societate îndeplineşte o dublă funcţie: integratoare (datorită căreia individul află în mijlocul semenilor săi ceea ce-i lipseşte lui însuşi şi, astfel, se realizează mai

28. *Ibidem*, p. 17.
29. P. Mureşan, 1980, *Învăţarea socială*, Editura Albatros, Bucureşti, p. 15.
30. E. Păun, *op. cit.*, p. 17.
31. I. Ungureanu, 2002, *Paradigme ale cunoaşterii societăţii*, Editura Junimea, Iaşi, p. 2.
32. *Ibidem.*

uşor pe sine) şi umanizatoare (în sensul că omul devine om adevărat numai dezvoltând nişte activităţi specifice – intelectuale, afective, volitive – al cărör teren de manifestare este, fără nici un dubiu, socialul)."[33]

5.1.2.5. Disciplinarea

Disciplinarea copilului mic constituie demersul de asimilare a comportamentului socio-moral dezirabil într-un context social şi istoric determinat. Rezultatul acţiunii de disciplinare constă în disciplină. Realizarea acestei finalităţi asigură premisa materializării rezonabile a celorlaltor dimensiuni intenţionale stabilite în acţiunea modelării personalităţii umane (socializarea, autonomizarea, culturalizarea, alfabetizarea ş.a.). Principial, se consideră că o bună acţiune de disciplinare generează disciplina adecvată a unei persoane sau a unui grup. Deşi indivizii, grupurile, societatea în ansamblu manifestă interes acţional ultim pentru disciplină (ca produs final), în perspectivă educaţională trebuie să se acorde interes practic şi teoretic în egală măsură disciplinei rezultate, ca şi procesului de obţinere a acesteia.

Ce se desemnează prin disciplinare, în general. Disciplinarea copilului de vârstă mică
Disciplinarea numeşte acţiunea de a obişnui pe cineva cu disciplina sau cu ordinea[34], ceea ce presupune, în ultimă instanţă, *a învăţa regulile caracteristice cadrelor existenţiale* din care individul face parte la un moment dat (mai întâi în mod inconştient, iar treptat conştient; Kuzma, Botiş Matanie, Axente). *Dicţionarul Internaţional Webster*[35], indică pentru „disciplină" acţiunea de *a învăţa pe alţii (sau de a instrui)*, fără a se specifica în ce constă conţinutul propus asimilării. Regulile manifestării umane vizate prin disciplinare se plasează în contexte existenţiale diferite:

- reguli în relaţionarea interpersonală;
- reguli de comunicare;
- reguli în muncă;
- reguli în joc/ale jocului;
- reguli ale integrării/conformării la un program etc.

Disciplinarea are un conţinut specific prin raportare la persoane/oameni (disciplinarea relaţională, evocată sugestiv de către Comenius în *Didactica Magna* prin conţinutul proverbului *o şcoală fără disciplină este ca o moară fără apă*), având ca reper obiectele şi, finalmente, relaţia persoanei cu sine însăşi (vizată de Howard Gardner prin ideea disciplinării mentale, a raţiunii). Deprinderea disciplinei cu ajutorul adultului înseamnă doar construirea căii pentru un obiectiv mai înalt, acela ca, în cele din urmă, copilul să înveţe cum să-şi controleze singur comportamentul, astfel încât să nu mai fie nevoit să se bazeze pe disciplinarea venită din partea altora[36].

33. Ş.A. Doinaş, 2002, „Eu şi celălalt", în *Secolul 21*, nr. 1-7, pp. 8-12.
34. F. Marcu, 2002, *Marele dicţionar de neologisme*, Editura Saeculum I.O., Bucureşti, p. 283.
35. *Apud* D.L. Nolte, R. Harris, 2007, *Copiii învaţă ceea ce trăiesc*, Editura Humanitas, Bucureşti.
36. K. Kuzma, 2003, *Înţelege-ţi copilul*, Casa de Editură „Viaţă şi sănătate", Bucureşti, p. 89.

Disciplinarea este explicată ca stare în care persoana dovedeşte că are control al voinţei, cenzură, autostăpânire, autocontrol. Voinţa educată poate fi mobilizată în conformitate cu cerinţele sintetizate prin reguli şi/sau imperative şi, fapt deosebit de semnificativ, ea este orientată spre bine, valoare pe care persoana disciplinată o urmăreşte şi realizează în măsuri variabile. Prin efort de voinţă, individul ajunge la eliminarea sau corectarea purtărilor urâte, la stăpânire de sine şi la ascultarea autorităţii normei. Disciplinarea generează dobândirea treptată a unei bune adaptări la mediul sociouman, respectiv comportamentul social civilizat, civic-moral, dar şi adecvarea la mediul natural de apartenenţă (prin comportament ecologic).

Disciplinarea deţine şi accepţia de *ascultare* a unei persoane de către alta. Acest mod de înţelegere are sens deplin *doar* în primii ani de viaţă ai copilului tocmai în contextul responsabilităţii exclusive pe care o are adultul în disciplinarea minorului. Prin prisma ascultării, atrage atenţia N.L.V. Pelt[37], disciplinarea îşi recuperează şi înţelesul mai vechi (mai puţin cunoscut şi oarecum neobişnuit) care trimite la ideea *discipolatului*. Teoreticianul citat aduce în atenţie sensul de *a fi discipol al cuiva*, însă în materie de mod existenţial care presupune structural normativitatea comportamentală şi respectarea ei[38].

Pentru individul izolat, ca şi pentru omul social, a disciplina înseamnă a controla impulsurile animalice. Legat de acest aspect, filosoful Immanuel Kant susţine că demersul disciplinării trebuie să înceapă *foarte de timpuriu, căci, nefăcând astfel, în urmă omul greu se poate schimba*[39], iar reglarea comportamentală solicită o activitate îndelungată, continuă, organizată bazată pe mijloace specifice şi, mai cu seamă, presupune debut timpuriu[40]. Înţelegerea adecvată a specificului activităţii de disciplinare a copilului de vârstă mică solicită precizarea accepţiilor acordate însuşi termenului *disciplină*.

Ce se desemnează prin disciplină şi ce este disciplina solicitată/aşteptată de la copilul de vârstă mică ? Sensul de dicţionar al termenului *disciplină* evocă ansamblul regulilor de conduită ce trebuie adoptate de o persoană ; acelaşi cadru explicativ invocă şi totalitatea cerinţelor, solicitărilor, ordinelor ce se adresează membrilor unei comunităţi. Disciplina echivalează cu supunerea persoanelor faţă de dispoziţiile emise de agenţii conducerii structurii grupale de apartenenţă a indivizilor[41].

În concepţia lui Immanuel Kant[42], întâlnim o ipostază inedită a disciplinei ce merită atenţie în context pedagogic ; pentru gânditorul german disciplina constituie o dimensiune a intenţionalităţii educative însăşi. Ea reprezintă astfel un element structural central al finalităţilor educaţiei ; alături de cultură, civilizare/prudenţă şi moralitate, disciplina permite fiinţei umane să realizeze diferenţa dintre animalitate şi umanitate. Prin ea se urmăreşte formativ abaterea de la impulsurile sălbatice şi, concomitent, adoptarea legilor umanităţii ; *o greşeală în disciplină*, conchide Kant, *nu poate fi*

37. N.L.V. Pelt, 2002, *Secretele părintelui deplin*, Editura „Viaţă şi sănătate", Bucureşti, p. 77.
38. A. Botiş Matanie, A. Axente, 2009, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să răneşti*, Editura ASCR&Cognitrom, Cluj-Napoca, p. 21.
39. I. Kant, 2002, *Despre pedagogie*, Editura Paideia, Bucureşti, p. 18.
40. *Ibidem*, p. 16.
41. F. Marcu, *op. cit.*, p. 283.
42. I. Kant, *op. cit.*, p. 16.

îndreptată niciodată. Cea mai mare eroare în formarea unui om se consumă tocmai neglijând disciplina, respectiv disciplinarea, în primii săi ani de viaţă.

Revenind la sensul de dicţionar al termenului *disciplină*, după cum se observă, el etalează un conţinut precis, respectiv „regulile" sau normele (respectiv normativitatea). O anumită neclaritate comprehensivă parvine însă din faptul că nu se precizează „obiectul" sau „reperul" în funcţie de care se instituie normativitatea invocată. Putem doar presupune că, dacă o persoană aparţine circumstanţial unor cadre sau contexte existenţiale diferite şi dacă, în limitele acestora, regulile structural-funcţionale existente sunt asimilate de acea persoană, atunci disciplina ei dobândeşte conţinut propriu-zis. Raţionând în acest mod, rezultă că o persoană poate fi disciplinată într-un anumit cadru al manifestării sale, dar ea se poate dovedi indisciplinată în altul. Această caracteristică a instituirii disciplinei face ca procesul de stabilire a unei aprecieri sau a unui „diagnostic" de ansamblu legat de disciplina vieţii deţinută de o persoană să fie deosebit de anevoios, de dificil sau chiar imposibil de realizat.

Dacă ne propunem să identificăm *referenţialul regulilor pentru situaţia copilului de vârstă mică*, demersul implică într-un mod mult mai pregnant dificultatea descrisă mai sus. Pentru minor, regulile sunt consubstanţiale apartenenţei lui la grupul familial şi, de asemenea, ele sunt procurate de relaţia cu universul obiectelor/obiectualităţii din cadrul domestic sau natural proxim. Acceptând reala şi totala dependenţă a copilului de vârstă mică de familia din care face parte (părinţi, în principal, dar şi fraţi, surori) şi, în acelaşi timp, având în vedere nivelul redus al dezvoltării lui intelectuale, atunci se conturează ideea că disciplina copilului mic devine, pe de o parte, *o disciplină a vieţii de familie*, a prezenţei copilului de vârstă mică în structura şi funcţionalitatea primară a grupului familial şi, pe de altă parte, *o disciplină a relaţiei/relaţionării normale a copilului cu mediul material* aferent condiţiilor rezidenţiale/familiale sau instituţionale (creşa, grădiniţa, centrul de zi, şcoala elementară).

Disciplina vieţii de familie presupune faptul că părinţii, fraţii mediază descoperirea umanului generic (inclusiv regulile relaţionării cu apropiaţii ş.a.) odată cu oferirea reacţiilor umane identitare: comunicare verbală, paraverbală, nonverbală etc. Din experienţa practică se observă că în familie copilul de vârstă mică poate fi disciplinat când relaţionează cu unii membri ai acesteia, dar poate fi indisciplinat în relaţie cu alţii. De asemenea, el poate fi disciplinat în familie sau/şi indisciplinat în instituţiile pe care le frecventează sau invers, după cum poate fi disciplinat în anumite împrejurări şi indisciplinat în altele. De aceea, efortul de disciplinare trebuie realizat în egală măsură de către părinţi şi profesori printr-o strategie unitară convenită între aceştia.

Disciplina în relaţie cu elementele materiale ale contextului existenţial, la rândul ei, stimulează interesul pentru cunoaşterea proximităţii nonumane a copilului mic, dar inevitabil, concomitent cu asimilarea modurilor oportune de utilizare a lor. Situaţia amintită generează un ansamblu de reguli deschis îmbogăţirii continue odată cu lărgirea tipurilor/categoriilor de obiecte integrate în experienţa nemijlocită trăită de copil. Janice J. Beaty[43] inventaria o multitudine de categorii de reguli ce trebuie vizate/transmise/explicate de către adulţi celor mici şi care trebuie respectate constant de către aceştia. Profesoara americană se referea la o mare varietate de reguli, începând cu

43. J. Beaty, 1988, *Skills for Preschool Teachers*, Macmillan Publishing Company, New York, pp. 27-41.

regulile de utilizare a materialelor solicitate pentru construirea jucăriilor (pentru a le crea copiilor condiţii de siguranţă), până la reguli de mânuire/folosire/manipulare a obiectelor mici, mari, înalte, grele, uşoare, periculoase etc., obiecte din interiorul spaţiilor de locuit sau din afara lor (terenuri de joacă, spaţii verzi, parcuri, păduri, drumuri, trotuare etc.), în situaţii normale (servitul mesei, activităţile cotidiene de igienizare etc.), în împrejurări deosebite (excursii, vizite, participare la spectacole, meciuri etc.) sau în conjuncturi extreme/periculoase/unice/catastrofale (fenomene neobişnuite, cum ar fi inundaţii, cutremure, incendii ş.a.).

Responsabilitatea adulţilor pentru disciplinarea copiilor de vârstă mică. Responsabilitatea disciplinării copilului de vârstă mică revine în totalitate adultului din preajma acestuia (Bailey[44], Wyckoff, Unell[45]); el trebuie să preia toate pârghiile de acţiune specifice demersului. Instituţiile în care sunt integraţi copiii în primii ani de viaţă (familia, creşa, grădiniţa, centrul de zi, şcoala elementară etc.) devin *instituţii disciplinare*, iar mediul de viaţă şi acţiunile (cele iniţiate conştient, dar şi secvenţele neprogramate ale vieţii, de tip informal) care au legătură implacabilă cu persoanele şi cu obiectele cu care intră în contact minorul se identifică cu *instrumentele disciplinării*. „Puterea disciplinară" deţinută de diverşi agenţi sau/şi de instituţiile disciplinare pe care aceştia le reprezintă nu „înlănţuie" forţele pentru a le diminua sau a le reduce, susţine Michel Foucault. Dimpotrivă, persoanele adulte şi cadrele instituţionale caută să coreleze toate forţele implicate, *astfel încât să le facă deopotrivă să sporească şi să le poată întrebuinţa*[46] în legătură cu acele reguli sau limite convenite în universul adulţilor la un moment dat şi integrate (şi) vieţii minorului.

Dacă maturul nu înţelege misiunea specială pe care o are în direcţia disciplinării copilului, este foarte probabil ca tocmai copilul să realizeze disciplinarea adultului, desigur, într-un sens indezirabil. În ultimii ani, tot mai mulţi părinţi recunosc (iar specialiştii de toate categoriile reţin şi redau acest adevăr în intervenţii analitice variate) faptul că relaţiile lor cu copiii sunt din ce în ce mai tensionate, adeseori au încărcătură negativă, sunt infuzate de teama pentru viitorul copiilor, pentru calitatea deciziilor lor prezente şi viitoare, de mânie, de agresivitate în diverse forme şi, mai ales, aceste relaţii cunosc o dinamică imprevizibilă, surprinzătoare a raportului putere-control; „pe măsură ce atmosfera din casă este tot mai tensionată, observă R. Campbell, nivelul de confuzie între părinţi şi copii creşte, iar cercul vicios se accentuează. Întrecerea pentru putere şi control continuă. Aceşti părinţi trebuie s-o ia de la zero şi să recapete controlul asupra vieţii lor şi asupra căminului lor"[47].

Dificultăţile pe care le presupune demersul disciplinării se configurează, aşadar, în legătură cu adultul, respectiv cu implicarea lui în acţiunile specifice. El va trebui să-şi clarifice răspunsul la câteva întrebări interdependente: Când este oportun să fie iniţiate acţiunile disciplinare în relaţia cu copilul de vârstă mică? Ce fel de pregătire trebuie

44. B.A. Bailey, 2011, *Uşor de iubit, greu de disciplinat*, Editura Aramis Print, Bucureşti.
45. J. Wyckoff, B. Unell, 2008, *Disciplină fără ţipete şi palme*, Editura Meteor Press, Bucureşti.
46. M. Foucault, 1997, *A supraveghea şi a pedepsi: naşterea închisorii*, Editura Humanitas, Bucureşti, p. 249.
47. R. Campbell, G. Chapmann, 2007, *Educaţia prin iubire*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, p. 65.

să deţină agentul disciplinării? Ce fel de comportament este necesar să materializeze agentul disciplinării?

Când este oportun să fie iniţiate acţiunile disciplinare în relaţia cu copilul de vârstă mică ? „Momentul" prielnic pentru disciplinare este întreaga copilărie (numită generic adeseori cu expresia „cei 7 ani de acasă"), începând chiar cu prima lună de viaţă.

> „Specialiştii în îngrijirea copilului, susţine Leland E. Glover, sunt în general de acord că, în afară de perioada prenatală, care este deosebit de importantă, primul an de viaţă este, în general, cel mai important. Mai mult decât atât, prima lună din primul an este cea mai importantă, iar în mod succesiv, fiecare lună este mai puţin importantă decât cea precedentă. De ce? Pentru că fiinţa umană se maturizează cel mai rapid în prima lună, iar apoi, cu puţine excepţii, rata maturizării se diminuează gradat în următorii zece până la paisprezece ani. (...) Copilul tău va avea nevoie de tine acum mai mult decât va avea vreodată. Niciodată nu va mai fi atât de tânăr şi imatur cum este acum. Nu vei mai avea niciodată ocazia să îi oferi un început bun în viaţă"[48].

Nu numai că disciplinarea trebuie să fie timpurie, dar ea se cere materializată prin activarea continuă, constantă, neobosită a comportamentelor „corecte" în legătură cu toate lucrurile mediului ambiant proxim şi cu toate persoanele apropiate copilului, iar aceasta de către toţi cei din preajma copilului mic.

Ce fel de pregătire trebuie să deţină agentul disciplinării ? Practica educativă din familii şi din instituţiile specializate pentru formarea copiilor de vârstă mică are cel mai frecvent *caracter intuitiv*, valorifică experienţe personale mai mult sau mai puţin aleatorii din familia restrânsă sau lărgită, din situaţii existenţiale ad hoc. Pentru ca acţiunea de disciplinare să devină o intervenţie orientată, fundamentată teoretic/ştiinţific, ea ar trebui să activeze informaţii veridice legate de cel puţin patru aspecte:

- caracteristicile procesului învăţării în etapa copilăriei, în general, şi particularităţile asimilării regulilor, în special, cu accent pe primii ani ai vieţii unei persoane;
- conţinutul disciplinei ce este vizat spre asimilare;
- căile oportune pentru realizarea disciplinării;
- tendinţele actuale legate de alegerile valorice din societate, din viaţa adulţilor şi din însăşi lumea copiilor şi care au incidenţă directă sau indirectă asupra disciplinării ca atare.

Dacă parentingul se învaţă (Miller, Miller[49]; Shapiro, Skinulis[50]), atunci una dintre direcţiile ce trebuie asimilate se referă la a învăţa disciplinarea copiilor începutului de secol XXI, ca expresie a unei responsabilităţi asumate matur.

---

48. L.E. Glover, „How to Give Your Child a Good Start in Life", *apud* N.L.V. Pelt, *op. cit.*, p. 81.
49. J.G. Miller, K.G. Miller, 2013, *Cum să formezi caracterul copiilor. Metoda responsabilităţii personale*, Editura Polirom, Iaşi.
50. S. Shapiro, K. Skinulis, cu colaborarea lui Richard Skinulis, 2008, *Cum devenim părinţi mai buni*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Ce fel de comportament este necesar să adopte agentul disciplinării ? Dacă adulţii din preajma copiilor sunt singurii responsabili pentru disciplinarea celor mici, atunci demersul realizat de cei dintâi va purta amprenta modului lor de a fi, disciplinaţi sau indisciplinaţi. Este imposibil ca adultul indisciplinat să devină o sursă de învăţare a disciplinei pentru copil, mai ales în condiţiile în care minorii activează într-o măsură covârşitoare modelul învăţării prin imitaţie şi prin asociere[51]. Indisciplina părinţilor, indiferent de ipostaza ei, devine modelul nefericit tocmai al învăţării indisciplinei de către copil (şi nicidecum al disciplinei dezirabile) şi, oricât de severe, ferme, sofisticate ar fi căile adoptate de adulţi, ele nu vor avea efectele scontate.

În condiţiile descrise, este dincolo de orice dubiu faptul că intenţia bună a părintelui (considerat agent al disciplinării) nu are prin ea însăşi valoare educativă şi cu atât mai puţin valoare morală. Excesele sau disfuncţiile comportamentale ale exercitării rolurilor parentale (fie cele generice, fie cele specifice fiecărei persoane) îşi pun amprenta pregnant şi în mod negativ pe acţiunile disciplinare. Exigenţa exagerată a adultului faţă de copilul mic, răsfăţul, perfecţionismul, protecţionismul, lipsa de iubire, teama permanentă, indiferenţa, tergiversarea, lipsa unităţii parentale în abordarea unor probleme, relele tratamente exercitate asupra minorului/maltratarea ş.a. afectează disfuncţional acţiunea învăţării comportamentului corect.

Pe de altă parte, prezenţa fizică a părinţilor alături de copil chiar şi atunci când se manifestă unele neajunsuri (desigur, într-o măsură rezonabilă), constituie prin ea însăşi o resursă a disciplinării minorului. Osterrieth invoca puterea modelatoare a personalităţii tatălui în viaţa oricărei persoane în primii ani de viaţă:

> tatăl ocupă o poziţie importantă la baza idealurilor şi sistemelor de valori pe care copilul şi le constituie puţin câte puţin. S-a afirmat că la copil carenţa paternă se traduce mai ales printr-o carenţă morală[52].

De altfel, lucrările din domeniul sociouman (de pedagogie, psihologie, sociologie, teologie, asistenţă socială etc.) invocă la unison importanţa esenţială pentru dezvoltarea normală a copilului a instituirii unui climat familial cu modele parentale pozitive, cu atmosferă optimistă, calmă, stimulativă; un atare mediu de viaţă generează la copil, subliniază Gh. Tomşa şi N. Oprescu[53], trăsături caracteriale pozitive cum ar fi: încrederea în sine şi în ceilalţi, independenţă, hărnicie, disciplină, spirit de ordine etc.

5.1.2.6. Autonomizarea

Dobândirea autonomiei are valoare de finalitate esenţială în formarea copilului de vârstă mică. Dacă până la 2-3 ani în relaţia adultului cu copilul (mai ales datorită prejudecăţii că acesta este prea mic pentru a fi forţat) aspectul menţionat este de multe ori plasat în plan secund, în perspectiva intrării la grădiniţă, aspectul este acceptat ca intenţionalitate presantă, inevitabilă.

---

51. T. Livingstone, 2009, *Copilul vremurilor noastre. Învăţarea timpurie*, Editura Didactica, Bucureşti, pp. 29-39.
52. P. Osterrieth, 1973, *Copilul şi familia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 54.
53. Gh. Tomşa, N. Oprescu, 2007, *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preşcolare*, Editura V&I Integral, Bucureşti, p. 81.

Ce înseamnă, de fapt, autonomia pentru care adultul este chemat să acţioneze ? Prezentată explicativ în moduri variate, autonomia[54] este pusă în relaţie cu câteva noţiuni corelative : independenţă, libertate, conducere personală/guvernare/autoguvernare, determinare/autodeterminare, responsabilitate/responsabilizare, voinţă/impunerea voinţei proprii, identitate, individualism, individuare, intenţionalitate, scop, sine etc. Deşi reciproc sustenabili explicativ, termenii puşi în discuţie nu se reduc unul la celălalt (J. Piaget, P. Popescu Neveanu, C. Liesse, M. Cuciureanu, D. Badea ş.a.).

Autonomia individului se defineşte frecvent prin *libertatea* lui. Pentru Gabriel Albu[55], libertatea are trei componente interdependente, una dintre ele fiind autonomia ; acestea constă în : cooordonata învăţării permanente (fiecare situaţie prin care trece persoana îi aduce acesteia informaţii noi, îi schimbă modalităţile de a înţelege lumea, propria viaţă, scopurile, modurile de acţiune) ; coordonata alegerii (dintr-un ansamblu de posibilităţi existente, individul optează pentru una sau mai multe variante de a proceda, în funcţie de conjunctură, scop, resurse contextuale etc.) ; coordonata autonomiei. Autonomia vizează capacitatea şi posibilitatea persoanei de a se opune constrângerilor.

> „Autonomia reprezintă libertatea omului care, prin efortul propriilor reflexii, îşi dă sieşi principii de acţiune, în condiţiile respectării legii."[56]

Autonomia mai este asimilată cu *independenţa* individului. P. Popescu-Neveanu desemnează prin *autonomie* modul de a fi al unui organism, al unei persoane, al unui grup sau al unui sistem, în general, care „funcţionează independent, se determină în baza propriei structuri, a legilor sale interne"[57]. La rândul său, *independenţa* constituie o caracteristică „a celui care refuză sau reduce la maximum dependenţa de alţii, preferând autonomia în baza unui sistem de atitudini personale bine conturate şi autoacceptate". În viziunea Ursulei Şchiopu şi a lui Emil Verza[58], autonomia poartă amprenta mediului de apartenenţă al individului, în special prin solicitările şi ofertele pe care acesta i le pune la dispoziţie. Comportamentul autonom exprimă capacitatea de deliberare neinfluenţabilă a persoanei şi semnifică gradul de libertate de care aceasta dispune. Individul autonom are propriile legi/norme/reguli (mai mult sau mai puţin originale) şi se supune acestora în mod liber şi consecvent. A fi autonom nu exclude raportarea la alţii, ci o presupune : atunci când o persoană este autonomă, ea „îşi construieşte o lume a sa, independentă, dar în respectul normelor generale ale societăţii"[59].

Autonomia trebuie pusă în opoziţie cu starea de *dependenţă* faţă de o altă persoană, respectiv cu heteronomia ; cine devine autonom depăşeşte starea de dependenţă faţă de

---

54. Autonomia se ipostaziază multiplu, având mai multe forme : autonomie cognitivă (desemnată şi ca autonomie în gândire sau autonomie intelectuală), autonomie comportamentală (sau funcţională), autonomie emoţională şi autonomie valorică. Literatura de specialitate invocă şi autonomia atitudinală.
55. G. Albu, 1998, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii*, Editura Polirom, Iaşi, pp. 88-89.
56. P. Popescu-Neveanu, 1978, *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti.
57. *Ibidem*, p. 112.
58. U. Şchiopu, E. Verza, 1997, *Psihologia vârstelor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 96.
59. D. Badea, M. Cuciureanu (coord.), 2007, *Drepturile şi responsabilităţile copilului în context şcolar*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, pp. 10-11.

altă persoană, de constrângere faţă de altul (prin regulile, rigorile, limitele acestuia). Normalitatea vieţii nu exclude, desigur, dependenţa de alţii; se pune însă problema păstrării unui echilibru între legăturile cu ceilalţi şi absenţa acestora din viaţa oricărei fiinţe. Dependenţa în exces (sau *ocnofilia*) şi independenţa excesivă (sau *filobatismul*) acordată copilului mic constituie două capcane pe care adultul din preajma minorului trebuie să le evite.

Ocnofilia se referă la atitudinea dependentă a persoanei, la „agăţarea" ei de altcineva din motive legate de teamă exagerată.

Filobatismul caracterizează persoana care crede că numai pe calea propriilor puteri poate accede la rezultatele scontate; valorificarea maximă a autonomiei personale exclude participarea altora la proiectele proprii.

Dependenţa de alţii este receptată în cazul ocnofiliei ca fiind o stare strict obligatorie şi o măsură de protecţie, iar în cazul filobatismului ca un fapt primejdios pentru individ şi acţiunile sale[60].

Dependenţa trebuie deosebită şi de *contradependenţă*, atrage atenţia Moreau; „când suntem dependenţi facem cum ni se spune. În etapa de contradependenţă facem contrariul"[61]. În jurul vârstei de 4 ani, contradependenţa ia forma negativismului (exprimat sintetic sub forma încăpăţânatului „nu"), iar mai târziu, în adolescenţă, aceeaşi stare se exprimă ca revoltă împotriva mediului de apartenenţă[62].

ACTIVITATE

Realizaţi un eseu pe tema autonomiei copilului de vârstă mică valorificând ideile de mai jos:

- Autonomia reprezintă abilitatea de a gândi, a simţi, a lua decizii şi a acţiona de unul singur (L. Steinberg).
- Autonomia se referă la libertatea unei persoane de a-şi aranja viaţa în concordanţă cu propriile dorinţe şi valori (A. Sipos, H. Barratt).
- Autonomia emoţională constă în eliberarea de nevoia presantă de a fi aprobat şi a primi asigurări (M. Albu, C. Negruţiu).

Pentru educaţia copilului de vârstă mică, finalitatea dobândirii autonomiei se exprimă în câteva scopuri subordonate: cunoaşterea regulilor grupului de apartenenţă (familial sau al instituţiei de formare), respectarea regulilor, respectarea altora şi a sinelui, respectarea cuvântului dat etc.

60. F. Lelord, C. André, 2003, *Cum să ne purtăm cu personalităţile dificile*, Editura Trei, Bucureşti, p. 165.
61. A. Moreau, 2007, *Psihoterapie. Metode şi tehnici*, Editura Trei, Bucureşti, p. 83.
62. U. Şchiopu, 1979, *Criza de originalitate la adolescenţi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 34.

5.2. Conţinuturile educaţiei copiilor de vârstă mică

„Eu sunt câte puţin din tot ce-am întâlnit." (Homer)

„Înainte de a mă ciocni cu ceilalţi, înainte de a fi conştient de relaţia mea cu semenii mei, eu mă izbesc – zi de zi şi clipă de clipă – de lucrurile din jurul meu." – Ştefan Augustin Doinaş, 2002, „Eu şi Celălalt", în *Secolul 21*, nr. 1-7, p. 6

„Stări de spirit, asta trebuie dat altora; nu conţinuturi, nu sfaturi, nu învăţături. De aceea nici nu trebuie lecţii. Chiar unui om care te întreabă, nu ai nevoie să-i dai lecţii." – Constantin Noica, 2002, *Jurnal filozofic*, ed. a 3-a, Editura Humanitas, Bucureşti, p. 18

„Ce fac profesorii aceştia? Vehiculează idei. Huxley descria odată civilizaţia prin vaporul acela cu cartofi care se încarcă într-o parte a globului spre a fi descărcat într-o alta. Aşa e şi cultura: iei de aci şi descarci dincolo. E foarte folositor, fireşte. (...) Singura şcoală valabilă, singura şcoală creatoare de cultură e aceea în care profesorul însuşi trece examene." – Constantin Noica, 2002, *Jurnal filozofic*, ed. a 3-a, Editura Humanitas, Bucureşti, p. 52

„Toţi te învaţă, mai ales când eşti tânăr, cum să reuşeşti. Dar o virtute mult mai mare şi în orice caz mult mai utilă decât tehnica de a reuşi e aceea de a şti ce să faci cu nereuşitele. Nu numai că e greu să reuşeşti întotdeauna, dar e şi infecund. Devii «premiant». Şi, slavă Domnului, fratele fiului risipitor a luat câteva premii. De vreme ce ne sunt date şi înfrângerile, există (fără căutare specială a lor) o voluptate a înfrângerilor care trebuie cultivată la oamenii tineri. Şi pe aceasta o are fiul risipitor. Dar fireşte că şi pe aceasta o risipeşte." – Constantin Noica, 2002, *Jurnal filozofic*, ed. a 3-a, Editura Humanitas, Bucureşti, p. 59

„A forma personalitatea spirituală a elevului înseamnă a-l deprinde să urmărească sinteze mai vaste în cugetarea lui, să vadă dincolo de impresia momentului, să înţeleagă sensul totului şi să se înglobeze în acest tot la locul cuvenit." (Petre Andrei)

5.2.1. *Caracteristici generale ale conţinuturilor pentru copii*

Din punctul de vedere al conţinuturilor propuse spre asimilare în copilăria mică, în ultimele decenii se constată structurarea unor provocări spectaculoase, efect al ineditului vieţii comunităţilor şi persoanelor, ca şi al tendinţelor ce se decelează pentru deceniile următoare. Dacă lumea se află în permanentă schimbare instituită în ritmuri din ce în ce mai alerte (şi va rămâne încă mult timp în această stare), devine de la sine înţeles că oferta de mesaje pentru copii este supusă unei presiuni intense legate de metamorfozare, respectiv de îmbogăţire, contextualizare/adaptare şi (nu mai puţin) de selectare, prioritizare, eficientizare prin prisma efectelor majore dezirabile (creştere, dezvoltare, maturizare) pe care le intermediază pentru educat.

Adulţii responsabili de creşterea şi modelarea personalităţii celor mici trebuie să găsească răspunsuri adecvate la numeroase întrebări care privesc conţinuturile propuse spre asimilare:

- care sunt conţinuturile ce pot fi oferite copiilor mici din multitudinea celor produse de umanitate (ştiindu-se că unele au valabilitate perenă, în timp ce altele la un moment dat se dovedesc depăşite);

- în ce ordine temporală este oportun să li se ofere minorilor anumite categorii sau tipuri de conţinuturi;
- care este, prin prisma intereselor celor mici, momentul eficienţei maxime pentru contactul cu diverse conţinuturi;
- ce pondere este necesar să deţină conţinuturile fundamentale şi cele contextuale în totalul ofertei formative;
- ce tipuri de relaţii trebuie să se structureze între categoriile de conţinuturi vehiculate în interacţiunea educator-educat etc.;
- ce tipuri de relaţii trebuie să se favorizeze prin intermediul conţinuturilor selectate între nevoile prezente ale copiilor de vârstă mică şi cele viitoare etc.

Formarea personalităţii copiilor (ca şi în cazul oricărei persoane, de altfel) antrenează inevitabil un cumul de conţinuturi. Varietatea, diversitatea, ineditul pe care îl deţin sunt caracteristici ce nu se cer demonstrate, fiind de domeniul evidenţei. Anticipând existenţa totalităţii cuprinzătoare a conţinuturilor ce se dovedesc necesare educării copilului în primii ani de viaţă, în secolul al XVII-lea celebrul pedagog Comenius[63] (1592-1670) enumera provocator în lucrarea *Didactica Magna* domeniile din care provin elementele cunoaşterii vehiculate în „şcoala maternă": metafizica, fizica, optica, astronomia, geografia, cronologia, istoria, aritmetica, geometria, statica, mecanica, dialectica, gramatica, retorica etc. Desigur, Comenius nu punea problema de a-l face pe copilul mic deţinătorul precoce al unei culturi de tip enciclopedic, dar observa semnificativ (acum peste trei sute de ani!) că privarea copilului de măcar una dintre componentele ce constituie o latură a vieţii umane normale îi afectează negativ echilibrul psihic şi moral.

A indica elementele conţinuturilor oferite în scop formativ copiilor în primii lor ani de viaţă se metamorfozează în *a identifica cu prioritate care sunt finalităţile* propuse spre realizare în contextul grădiniţei (formal şi informal) şi al familiei (nonformal şi informal) şi abia în funcţie de aceste intenţii asumate întemeiat, argumentat se poate trece la selectarea ofertei tematice/ideatice pentru copiii de vârstă mică din infinitatea de aspecte necunoscute acestora. În aceste condiţii, problema stabilirii conţinuturilor oferite celor mici devine o chestiune dificilă care solicită vigilenţă comprehensivă specială.

Adultul care are responsabilitatea formării persoanei în copilărie trebuie să fie competent să decidă asupra conţinutului necesar modelării nu numai orientat de instrumentele proiectării curriculare (oferite la nivelul conducerii centrale a sistemului de învăţământ), dar el trebuie să devină autonom în alegerea oportună de mesaje potrivite pentru copiii cu care interacţionează. Din acest motiv, sintetizăm câteva *criterii de selecţie ce trebuie activate în alegerea conţinuturilor folositoare formării copiilor de vârstă mică*. Profesorii din învăţământul preprimar şi primar le pot considera instrumente de reglare a activităţilor didactice curente; primii însă au mai mare nevoie de aceste criterii deoarece conţinuturile efective (ce iau forma poveştilor, poeziilor, cântecelor, experienţelor provocate etc.) sunt stabilite zi de zi de către cadrele didactice de la grupa de preşcolari; conţinuturile pentru copiii din grădiniţă sunt indicate generic în Curriculum, dar ele devin un „conţinut creat", selectat, propus de către formator. În cazul şcolii primare, cadrul didactic beneficiază de repere precise în cuprinsul programelor şcolare pentru fiecare disciplină de învăţământ.

63. Comenius, 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 135-136.

Propunem şapte criterii de selecţie a conţinuturilor educative pentru copiii de vârstă mică.

În primul rând, este necesar ca alegerea conţinuturilor pentru copilul de vârstă mică să se realizeze având în vedere importanţa sau relevanţa lor pentru *orientarea adecvată a copilului în spaţiul natural înconjurător, în mediul sociouman imediat.* Altfel spus, deoarece lumea în care se proiectează existenţa copilului (ca şi a oricărui individ, în ultimă instanţă) se structurează concomitent ca macrounivers natural, macrounivers comunitar/social şi microunivers personal, componentele obiective şi cele subiective ale contextului vieţii devin tot atâtea conţinuturi demne de a fi însuşite cât mai devreme[64]. Ceea ce îl înconjoară pe copil constituie *în totalitate* un conţinut posibil de asimilat; valorificarea insuficientă a contextelor de culegere a conţinuturilor echivalează cu „ratarea" momentului învăţării într-un mod natural, plăcut, motivant şi cu efecte certe pe termen lung. Selecţia conţinuturilor semnificative pentru formarea copiilor de vârstă mică obligă la raportarea la ceea ce este numit generic *lume*, dar într-un mod adaptat microuniversului în care se manifestă copilul. Lumea se cere receptată ca fundal interesant, important, fascinant în sine, dar şi pentru copilul mic (aflat în devenire inefabilă, imprevizibilă), pentru universul pe care copilul îl întruchipează la un moment dat, în perspectivă apropiată sau îndepărtată. Se vor avea în vedere reverberaţiile mesajelor respective atât pentru prezentul copilului, cât şi pentru întreaga viaţă a viitorului tânăr şi adult. Modul de a fi prezent, dar şi cel viitor trebuie vizate în momente obişnuite, dar şi mai puţin obişnuite, chiar neobişnuite, deosebite, excepţionale/extraordinare (sărbătoare, festivitate, spectacol etc.), în singurătate sau în prezenţa altora (cunoscuţi sau necunoscuţi).

În plus, toate datele, informaţiile, cunoştinţele comunicate sunt nemijlocit legate de contextul familial şi extrafamilial al vieţii cotidiene trăite de minor. În acest sens, T. Berry Brazelton şi Stanley I. Greenspan[65] sugerau ca anumite aspecte legate de dezvoltarea umană să fie aduse în faţa copiilor începând cu etapa grădiniţei.

- „Programul lui Sally Scattergood din Philadelphia a adus bebeluşi în faţa copiilor din clasa întâi. În cadrul acestui program, elevii din clasa întâi au avut ocazia să schimbe scutece, să hrănească şi să observe progresul dezvoltării la copiii mici. Cum majoritatea copiilor de astăzi nu fac parte din familii numeroase, asta le oferă ocazia să vadă bebeluşul ca «persoană» şi să experimenteze un rol în manifestarea şi îngrijirea bebeluşilor. Din câte ştiu, încă nu s-a studiat efectul pe termen lung asupra unor urmări cum ar fi sarcina la adolescente sau capacitatea adolescenţilor elevi de a-şi îngriji bine proprii copii. Dar putem să pariem că acest lucru ar putea contribui la schimbarea imaginii pe care o au despre ei înşişi, ca fiind capabili să aibă grijă de altcineva."[66]

64. Exprimările pedagogice tradiţionale din România care indică mesajele integrabile actului modelării personalităţii copiilor/elevilor sunt deosebit de semnificative în indicarea secvenţelor amintite; programele din România precizau până acum câţiva ani că educaţii trebuie sprijiniţi să asimileze cunoştinţe/informaţii despre mediu/mediul înconjurător/natură, despre om şi societate.
65. T.B. Brazelton, S.I. Greenspan, *op. cit.*, p. 129.
66. *Ibidem*, pp. 129-130.

- „Poate că dezvoltarea omului în toate stadiile sale ar trebui să constituie o parte a curriculei şcolare, exact ca istoria, limba maternă şi biologia, începând cu clasa întâi. În prezent copiii învaţă mai mult despre broaşte şi alte specii de animale decât despre om. Învaţă despre fiinţele omeneşti numai pe cale indirectă, prin studierea istoriei şi literaturii. Înainte acesta era singurul mod de a învăţa despre om, fiindcă nu aveam o ştiinţă a dezvoltării umane. Nu cunoşteam multe despre felul în care cresc şi se dezvoltă copiii. Însă acum, că ştim despre om pe cale directă, de ce să nu oferim, pe lângă istorie şi literatură, şi un curs despre dezvoltarea omului. Nu văd altă multă împotrivire aici, alta decât tradiţia. Imaginaţi-vă că, începând din grădiniţă sau din clasa întâi, copiii ar avea un curs despre dezvoltarea omului alături de biologie."[67]

Conţinuturile care descriu obiectele folositoare din zona proximă, locuinţa, grădiniţa, şcoala, strada, oraşul/satul, ţara, planeta, vieţuitoarele, plantele etc. (adică mediul de viaţă al celui mic) nu numai că trebuie să ocupe o poziţie distinctă în interacţiunea adult-copil, dar ele se cer *etalate într-o logică anume*, impusă de nivelul dezvoltării intelectuale şi emoţionale a copilului. Într-o primă fază (care integrează şi etapa grădiniţei), celor mici li se oferă informaţii despre identitatea/numele lucrurilor, despre destinaţia/rostul/folosul/utilitatea acestora, iar ulterior, într-o a doua fază (ce include grădiniţa şi şcoala primară), datele sunt completate/întregite cu aspecte ce relevă *modul de viaţă semnificativ, cu sens sau care este dezirabil* să se configureze în legătură cu mediul.

Adăugăm la aspectele evidenţiate şi *caracterul elementar* al mesajelor pentru copiii de vârstă mică ; varietatea informaţiilor vehiculate despre natură, societate, om vizează aspecte elementare, de bază, necesare orientării în mediul proxim. Ele se completează treptat cu detalii capabile să ofere o imagine din ce în ce mai nuanţată, mai bogată, mai complexă asupra realităţii.

De asemenea, conţinuturile propuse copilului spre asimilare timpurie includ componente diverse, prezentând astfel un pregnant *aspect eclectic.*

În al doilea rând, în educaţia copilului de vârstă mică trebuie să fie *vizate conţinuturile care descriu modul de viaţă uman normal şi dezirabil al oricărei persoane, al copilului, în mod particular din perspectivă familială, grupală/socială.* Pentru ca un astfel de conţinut să poată fi asimilat în condiţii optime, adultul (părinte sau cadru didactic) trebuie să-l materializeze efectiv în acţiunile sale şi în interacţiune cu toate persoanele, inclusiv copiii. Vehicularea conţinuturilor (mai ales cele care se referă la acţiunile aşteptate, necesare ale oamenilor în relaţiile lor cu mediul natural şi sociouman) îl obligă pe adult la practicarea necondiţionată a acestora. Declamarea ideatică a unui conţinut (oricât de valoros în sine ar fi acesta) în absenţa aplicării constante a mesajelor comunicate reprezintă un fapt de natură mai curând să-l deruteze pe copil decât să-l modeleze, mai curând să-l „deformeze" decât să-l „formeze". Adultul care „predică" un anumit mesaj, dar „practică" altceva decât afirmă surprinde, derutează, descumpăneşte, „sfâşie" logica minorului (dar nu mai puţin pe aceea a adolescentului sau a adultului normal, raţional).

Aşadar, conţinuturile referitoare la „modul de a fi uman" integrează structural un angajament moral al adultului care relaţionează cu copilul de vârstă mică (morala specificând

67. *Ibidem*, p. 130.

ceea *ce trebuie*), dar şi un angajament legat de moralitate (acţiuni de transpunere în practică a moralei). Dimensiunea morală a relaţiilor adult-copil justifică de altfel prezenţa prioritară a valorilor morale în conţinutul oferit celor mici. În interdependenţa lor, morala şi moralitatea tutorilor copiilor sunt centrate pe valorile responsabilităţii, angajamentului, bunătăţii, toleranţei, iertării, generozităţii, sincerităţii etc. După ce profesorul se asigură asupra concordanţei dintre „vorbele" şi „faptele" pe care le transmite copiilor şi familiilor lor, tocmai din acest considerent, el trebuie să prelungească activitatea formativă realizată asupra celor mici cu activitatea de modelare (schimbare, dacă este cazul) a atitudinilor şi comportamentelor părinţilor faţă de copii.

ACTIVITATE

- Explicaţi semnificaţiile afirmaţiei lui Emerson: „Ceea ce eşti îmi răsună atât de tare în ureche, încât nu pot auzi ceea ce-mi spui"[68].

Termenul *morală* este de provenienţă latină; substantivul *mos, moris* are înţelesul de *morav/moravuri*, iar derivatul acestuia, *moralis*, are sensul de *morală*. În limbajul cotidian, ca şi în cel de specialitate s-au impus mai multe accepţii ale termenului *morală*[69]:

- *Moral* este denumirea pentru *ceea ce vizează activitatea psihică*, în general; moralul se opune fizicului sau se deosebeşte de acesta.
- Acelaşi denominativ exprimă *ceea ce este spiritual*, spre deosebire de ceea ce este material.
- Prin *moral* se atribuie apartenenţa unui fapt sau a unei valori la ceea ce este specific moralei, diferenţiindu-se de ceea ce este fie *amoral* (adică neutru sau indiferent din punct de vedere moral), fie *imoral* (cu sensul de negativ din perspectiva valorii morale).

Negativitatea valorii morale mai este denumită, deşi mai rar, cu termenul *amoral*, nu doar cu frecventul *imoral*, iar pozitivitatea valorică morală este evidenţiată cu denominativul *moral*.

În al treilea rând, conţinuturile modului de a fi uman integrează cu prioritate valorile morale; în ansamblul lor, ele concretizează respectul faţă de alţii, dar şi respectul de sine. Educaţia copiilor de vârstă mică vizează un registru cuprinzător de finalităţi legate de însuşirea conţinuturilor morale tocmai pe temeiul importanţei lor deosebite. Valorile morale deţin ample deschideri spre valorile sociale (structurate în legătură cu relaţia individ-societate), valorile civice (ce presupun relaţia persoană-stat/putere politică) şi valorile religioase (instituite în contextul relaţiei persoană-divinitate). De aceea, în lucrările care reflectă problematica educării copiilor şi tinerilor, ele sunt invocate în complementaritatea pe care o implică: valori sociomorale, moral-civice, moral-religioase.

68. *Apud* S. Covey, 1995, *Eficienţa în şapte trepte sau un abecedar al înţelepciunii*, Editura All, Bucureşti, p. 10.
69. L. Stan, 2004, „Etică şi deontologie", în *Psihologie-Pedagogie*, cursurile anului II, Învăţământ la Distanţă, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, pp. 58-61.

Conceptul de *valoare* este asociat cu următoarele trăsături definitorii[70]:

- calitate, importanţă, un lucru care necesită estimarea şi aprecierea şi care face apel la un angajament personal;
- calitate atribuită unui lucru/obiect, comportament, intenţie, ideal etc. pe baza utilităţii/funcţionării sale, răspunzând la nevoi şi dorinţe ale indivizilor sau societăţii;
- tot ceea ce într-o situaţie particulară, faţă de condiţiile determinate, satisface nevoile unuia sau ale mai multor subiecţi.

Dorothy Nolte şi Rachel Harris, două americance cunoscute în multe ţări ale lumii pentru poemul *Copiii învaţă ceea ce trăiesc*[71] (vezi Anexa 11), punctează aspectele valorice esenţiale ce se cer cultivate pentru construirea normalităţii psihice umane: toleranţa, răbdarea, încurajarea perpetuă, preţuirea, acceptarea, aprobarea/recunoaşterea, generozitatea, onestitatea, respectul, corectitudinea, dreptatea, prietenia ş.a.[72].

„Lecţiile [în sensul de conţinut – *n.n.*] cele mai importante care se învaţă în familie – explică Nancy L. Van Pelt – nu sunt cititul, scrisul şi aritmetica, după cum cred unii, ci respectul, ascultarea şi stăpânirea de sine. Acestea trebuie învăţate cu răbdare, blândeţe, dragoste şi în mod consecvent în fiecare zi, astfel încât să devină parte din caracterul copilului pentru tot restul vieţii"[73].

ACTIVITATE

- Analizaţi contribuţia unui autor clasic din istoria gândirii pedagogice care subliniază pregnant ideea importanţei formării caracterului în primii ani de viaţă.

În al patrulea rând, complementar cu valorile morale, conţinuturile propuse copiilor de vârstă mică integrează constant *valorile estetice*. Receptivitatea perceptivă entuziastă a copiilor de vârstă mică pentru estetic[74], în special prin percepţiile vizuale şi auditive, dar şi naturalitatea antrenării lor de către copii[75] generează la nivel instituţional facilitarea constantă a contactului copilului cu anumite conţinuturi estetice. Contactul cu frumosul, ca şi cu urâtul, de altfel, este intrinsec vieţii copilului[76], dar actul educativ controlat propus instituţional cu ajutorul adultului stimulează intenţionat receptarea frumosului de către copil, conştientizarea prezenţei lui în mediul de viaţă uman (natură, obiecte create de om, vorbire), antrenarea în realizarea frumosului prin desen, pictură, modelaj, cânt etc.[77].

70. V. Bunescu, 1998, *Şcoala şi valorile morale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 24-25.
71. D.L. Nolte, R. Harris, *op. cit.*, p. 15.
72. În spaţiul românesc, scriitorul Alexandru Vlahuţă îndemna vibrant la respectarea valorilor morale într-o emoţionantă scrisoare adresată fiicei sale, alintată Mimilica (Anexa 12).
73. N.L.V. Pelt, *op. cit.*, p. 81.
74. W. Crain, 2003, *Dreptul la copilărie*, Editura Lucman, Bucureşti, p. 81.
75. E.S. Kolumbus, 1998, *Didactică preşcolară*, Editura V&I Integral, Bucureşti, p. 49.
76. M. Florian, 1992, *Metafizică şi artă*, Editura Echinox, Cluj.
77. M. Momanu, 2002, *Introducere în teoria educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, pp. 92-103.

În învăţământul preşcolar, mai mult decât în oricare alt nivel de şcolaritate, se recunoaşte valoarea interesului copilului pentru estetic şi se subordonează sensibilitatea lui estetică realizării ansamblului finalităţilor propuse în grădiniţă. Conţinuturile estetice sunt receptate şi utilizate în educaţia copiilor mici în dublă perspectivă: ca o categorie de mesaje ce contribuie prin specificul lor în mod distinct la dezvoltarea armonioasă a personalităţii copilului în primii ani de viaţă, dar şi drept conţinuturi-mijloc/instrument de oferire a tuturor celorlalte conţinuturi, ca material ce favorizează practicarea unei pedagogii prin artă, nu doar în serviciul artei. Interesul copilului de vârstă mică pentru frumos (în variatele sale ipostaze) permite adulţilor activarea lui instrumentală pentru modelarea *personalităţii întregi* a copilului din punct de vedere emoţional, volitiv, cognitiv, moral etc., nu numai în folosul afirmării esteticului însuşi.

Poziţia valorilor estetice poate fi considerată drept un caz particular pentru o situaţie mai cuprinzătoare; în plan general, cadrele didactice trebuie să diferenţieze cu discernământ conţinuturile-mijloc sau cu valoare instrumentală de conţinuturile-scop sau care sunt vizate ca scopuri (sau valoare finalistă/teleologică) în formarea celor mici. Valoarea instrumentală a informaţiilor este dată de capacitatea lor de a descrie mediul fizic natural, mediul construit de om şi lumea omului şi a societăţii ca atare. Valoarea finalistă a informaţiilor se referă la capacitatea acestora de a fi scop al învăţării la un moment dat, de a sprijini/determina/favoriza materializarea unor scopuri (de moment, dar şi cu privire la viitor). În sensul celor arătate, Vasile Bunescu puncta semnificativ faptul că „valoarea autonomiei este în acelaşi timp obiectiv şi metodă a procesului educativ"[78].

În al cincilea rând, conţinuturile propuse copiilor spre asimilare trebuie raportate constant la abordarea ludică. Copilul care se joacă oferă o imagine deosebit de reconfortantă a familiei şi devenirii oamenilor, a vieţii în general. Însăşi existenţa umană poate fi reprezentată ca un joc ce se aşteaptă jucat în conformitate cu reguli precis stabilite din care emerge sensul trecerii prin lume[79]. Corelarea vârstei copilăriei cu jocul reprezintă, probabil, unul dintre adevărurile cele mai evidente şi larg acceptate de către toate categoriile de persoane, începând de la specialiştii studiului vârstei mici şi până la copiii înşişi; „cel mai bun lucru în viaţa copiilor este jocul", susţin Karin Edenhammar şi Christina Wahlund. „Este posibil să supravieţuieşti fără joacă, dar nu să trăieşti. Toţi copiii sănătoşi se joacă."[80]

Jocul trebuie corelat nu numai cu valoarea metodologică pe care o are în educaţia copiilor de vârstă mică (cum se şi realizează frecvent, de altfel), ci şi cu conţinuturile formării;

> este ceva atât de evident şi de natural încât, în mod normal, nu ţinem seama de gradul de competenţă necesar pentru a fi capabili de a se juca şi de faptul că *un copil trebuie să înveţe cum să se joace*[81].

78. V. Bunescu, *op. cit.*, p. 25.
79. F.S. Shinn, 1995, *Jocul vieţii şi cum să-l joci*, Editura Nöel, Iaşi, p. 7.
80. K. Edenhammar, C. Wahlund, 1998, *Fără joc nu există dezvoltare*, RADDA Barnen, Bucureşti, Asociaţia de sprijin a copiilor handicapaţi fizic - România, Organizaţia pentru copii şi adulţi cu dizabilităţi intelectuale, Organizaţia Salvaţi Copiii România, p. 7.
81. *Ibidem.*

Din valoarea existenţială a jocului derivă importanţa ideii că acesta trebuie receptat, mai ales în primii ani ai vieţii persoanei, şi în calitate de conţinut al învăţării. Când tendinţa naturală a copilului de a se juca se asociază cu asistarea lui în joc de către adultul sensibil la această manifestare, primul are şanse suplimentare *să înveţe să se joace*. Aşadar, jocul nu este doar calea prin care se vehiculează idei diferite din domenii diverse, dar jocul însuşi trebuie însuşit sau deprins. A-l învăţa pe copil să se joace sau a-i favoriza configurarea capacităţii ludice constituie o finalitate, dar şi un conţinut special şi prioritar în educaţia copilului mic.

În al şaselea rând, conţinuturile pentru preşcolari, mai ales, integrează câteva activităţi derulate constant în instituţiile pentru cei mici şi care au o poziţie similară aceleia a jocului; observările, convorbirile, povestirile, memorizările reprezintă modalităţi de intervenţie pedagogică, dar operaţiile corespunzătoare pe care le presupun şi dorim să fie însuşite trebuie deprinse treptat, prin reluări, rafinări, complicări etc. Observarea se învaţă observând, convorbirea se asimilează prin dialog/convorbiri/conversaţii, jocul se învaţă jucând etc. Din situaţia specială a acţiunilor enumerate derivă posibilitatea catalogării, valorizării lor în cadrul pedagogiei preşcolare şi a pedagogiei învăţământului primar drept *mijloace de realizare a activităţilor de formare* a preşcolarilor şi şcolarilor mici. În această ipostază, sintagma „mijloc de realizare" devine un echivalent pentru strategia didactică invocată în lucrările de pedagogie, de teoria instruirii sau de didactica aplicată pentru învăţământul preşcolar.

În al şaptelea rând, conţinuturile vehiculate în activităţile formative pentru copiii de vârstă mică presupun prezenţa *componentei emoţionale*; ea trebuie activată ori de câte ori este posibil, având în vedere că unele conţinuturi (poveştile, poeziile etc.) etalează trăiri ale unor „personaje", altele, prin natura lor, nu dispun intrinsec de această caracteristică, dar educatorul trebuie să reacţioneze emoţional în funcţie de context, ca şi de propriul potenţial afectiv. Adultul care modelează personalitatea copilului mic trebuie să aibă în vedere neîntrerupt potenţialul afectiv/emoţional al copiilor şi să-l solicite, să-l rafineze, să-l umanizeze cât mai profund, oferind el însuşi afectivitate, emoţie. O pledoarie convingătoare pentru necesitatea valorizării componentei emoţionale în educarea copiilor este realizată de Brazelton şi Greenspan. Câteva dintre ideile perspectivei împărtăşite de autorii citaţi sunt redate mai jos.

- „Studiile mai recente au descoperit că tiparele familiale care subminează îngrijirea iubitoare pot să ducă la o compromitere semnificativă atât a capacităţilor cognitive, cât şi a celor emoţionale. Pe de altă parte, interacţiunile emoţionale suportive, afectuoase, iubitoare cu bebeluşii şi copiii mici ajută la dezvoltarea corespunzătoare a sistemului nervos central. De exemplu, ascultarea vocii omeneşti îi ajută pe bebeluşi să înveţe să distingă sunetele şi să îşi dezvolte limbajul. Experienţele interactive pot duce la specializarea celulelor nervoase în anumite scopuri – mai multe celule pentru auz decât pentru văz, de pildă. Schimbul de gesturi afective îi ajută pe bebeluşi să sesizeze şi să răspundă la indicii emoţionale şi să îşi formeze un sentiment al sinelui. Cercetarea cu mijloace imagistice a creierului indivizilor mai în vârstă arată că experienţele care sunt motivante, interesante şi adecvate din punct de vedere emoţional pun la lucru centrii învăţării din creier într-un mod diferit de experienţele care sunt fie prea mult, fie prea puţin stimulatoare."[82]

82. T.B. Brazelton, I.S. Greenspan, *op. cit.*, pp. 29-30.

- „Emoţiile reprezintă, de fapt, arhitecţii, dirijorii sau organizatorii interni ai minţii noastre. Ele ne spun cum şi ce să gândim, ce să zicem şi când să zicem şi ce să facem."[83]
- „Până şi ceva atât de academic şi cognitiv, precum conceptul de cantitate, se bazează pe experienţe afective timpurii. *Mult* pentru un copil de 3 ani înseamnă mai mult decât vrea; *puţin* înseamnă mai puţin decât îşi doreşte. Mai târziu, numerele pot să sistematizeze acest simţ al cantităţii. În mod similar, conceptele de timp şi spaţiu se învaţă prin intermediul experienţei afective de aşteptare a mamei sau de căutare şi găsire a acesteia într-o altă cameră. Şi cuvintele îşi derivă sensul din interacţiuni afective. Un cuvânt ca *dreptate* dobândeşte conţinut şi înţeles cu fiecare nouă experienţă afectivă de dreptate şi nedreptate. Până şi folosirea gramaticii, despre care ilustrul lingvist Noam Chomsky şi alţii cred că e în mare parte ceva înnăscut şi necesită doar nişte tipuri foarte generale de stimulare socială pentru a o activa, se bazează parţial pe interacţiuni afective timpurii foarte specifice."[84]

ACTIVITATE

- Realizaţi un eseu pe tema *De ce trebuie să-i formăm pe copii să fie creativi.* Utilizaţi în acest scop ideile lui Gaston Berger: „Nu avem dreptul să ascundem tineretului nostru primejdiile care îl aşteaptă. El pătrunde într-o lume unde nu are un loc rezervat şi unde destinul lui va fi mereu pus în discuţie. În toate domeniile, la toate nivelurile, va trebui să inventeze ceva"[85].

5.2.2. *Conţinuturi propuse în învăţământul preşcolar şi primar românesc – perspectivă de ansamblu*

Conţinuturile propuse spre valorificare pedagogică în învăţământul preşcolar şi şcolar românesc sunt specificate în cuprinsul documentelor curriculare ce reglementează activitatea formativă. Actualizate, restructurate periodic, aceste conţinuturi sunt inventariate în prezent pentru învăţământul preşcolar în *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, iar pentru învăţământul primar în *Planul-cadru de învăţământ* (pentru fiecare clasă a ciclului primar, inclusiv clasa pregătitoare, din 2012) şi *Programele şcolare* ale disciplinelor stabilite. O descriere detaliată a conţinuturilor vizate în formarea copiilor din România ar echivala cu reproducerea documentelor respective; orice practician însă operează curent cu reperele amintite, astfel încât un asemenea demers nu se justifică. De aceea în continuare vom menţiona doar structurile majore de organizare a conţinuturilor respective pentru a creiona o imagine de ansamblu orientativă, utilă viitoarelor cadre didactice.

83. *Ibidem*, p. 35.
84. *Ibidem*, p. 36.
85. G. Berger, 1973, *Omul modern şi educaţia sa. Psihologie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 63.

5.2.2.1. Conţinuturi propuse în învăţământul preşcolar

În grădiniţele româneşti, din 2008, se aplică *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani* (numit în continuare *Curriculum 2008*). Documentul propune o schimbare radicală de optică asupra conţinuturilor oferite preşcolarilor în consens cu tendinţele cele mai recente ale politicilor educaţiei timpurii din multe ţări ale lumii şi prin asumarea explicită a perspectivei curriculare asupra formării. Prin substanţa ideii lui D'Hainaut, autorii materialului citat evidenţiază faptul că *punctul central al curriculumului trebuie să fie elevul, nu materia* (...) *şi că atunci când se vorbeşte de conţinutul curriculumului trebuie să înţelegem că nu este vorba de enunţări de materii de învăţat, ci de scopuri exprimate în termeni de competenţe, moduri de a acţiona sau de a şti în general ale elevului*[86].

5.2.2.1.1. Teme esenţiale, domenii experienţiale şi domenii de învăţare

Conţinuturile indicate se concretizează în cunoştinţe, atitudini, abilităţi, dar şi concepte despre un ansamblu de aspecte ale lumii exprimate ca şase teme majore abordabile concentric pe întreaga perioadă a grădiniţei; ele sunt corelate cu cinci domenii experienţiale[87].

Temele parcurse în învăţământul preşcolar sunt:

1. Cine sunt/suntem?
2. Când, cum şi de ce se întâmplă?
3. Cum este/a fost şi va fi aici pe pământ?
4. Cine şi cum planifică/organizează o activitate?
5. Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simţim?
6. Ce şi cum vreau să fiu?

Domeniile experienţiale corelate cu temele de mai sus sunt:

1. Domeniul limbă şi comunicare - DLC;
2. Domeniul ştiinţe - DŞ;
3. Domeniul om şi societate - DOS;
4. Domeniul estetic şi creativ - DEC;
5. Domeniul psihomotor - DPM.

În cadrul activităţilor pe domenii experienţiale, conţinuturile pot fi oferite copiilor[88] pe discipline/domenii de învăţare; acestea sunt activităţi de educare a limbajului, activităţi matematice, activităţi de cunoaştere a mediului, activităţi de educaţie pentru societate, activităţi de educaţie fizică, activităţi practice, activităţi de educaţie muzicală sau activităţi artistico-plastice. Conţinuturile pot fi etalate monodisciplinar sau în manieră integrată (conţinuturile din mai multe discipline sunt îmbinate armonios pe durata unei zile de activitate educativă).

---

86. *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=16980&folderId=31565&name=DLFE-2701.pdf, p. 9.
87. *Ibidem*, pp. 23-26.
88. *Ibidem*, p. 18.

Domenii experienţiale	Domenii de învăţare/discipline
Domeniul limbă şi comunicare – DLC	Activităţi de educare a limbajului
Domeniul ştiinţe – DŞ	Activităţi matematice Activităţi de cunoaştere a mediului
Domeniul om şi societate – DOS	Activităţi de educaţie pentru societate
Domeniul estetic şi creativ – DEC	Activităţi de educaţie muzicală Activităţi artistico-plastice Activităţi practice
Domeniul psihomotor – DPM	Activităţi de educaţie fizică Activităţi practice

5.2.2.1.2. Componentele dotării spaţiului grădiniţei – surse de conţinuturi. Centrele de interes

Invocate predilect pentru capacitatea de a constitui instrumente/mijloace materiale/resurse concret-materiale antrenate în realizarea demersurilor formative pentru copiii de vârstă mică, elementele materiale ale dotării spaţiilor interior şi exterior ale grădiniţei sunt mai puţin puse în relaţie cu capacitatea lor intrinsecă de a constitui o sursă fundamentală de conţinuturi pentru preşcolari şi şcolarii mici. Dacă pentru cadrele didactice componentele materiale au valoare de auxiliar preţios în sprijinirea învăţării copiilor, *pentru cei mici* toate obiectele cu care interacţionează reprezintă „ceva" inedit (mai mult sau mai puţin), „ceva" care stârneşte curiozitatea, interesul, mai curând un conţinut de descoperit (treptat, la timpul potrivit, cu funcţiile intrinseci deţinute etc.) decât un instrument de folosit sau *doar* un astfel de instrument.

Redăm succint un inventar al componentelor dotării materiale din grădiniţă deoarece practica educaţiei instituţionale a preşcolarilor dezvoltă (în România, ca şi în alte ţări) experienţe relevante în acest sens. Propunem cadrelor didactice să reflecteze prioritar asupra conţinuturilor ce pot fi transmise cu fiecare obiect din „zestrea" instituţiei de învăţământ preşcolar.

Spaţiile interior şi exterior ale grădiniţei se structurează ca ansamblu interdependent de arii/domenii de stimulare (colţuri, ateliere, sectoare, locuri, ungherase) sau de centre de cunoaştere/experienţe cognitive de tipul: *Bibliotecă*, *Ştiinţă*, *Artă*, *Construcţii*, *Joc de rol/Colţul păpuşii*, *Nisip şi apă*, *Jocuri de masă*.

Spaţiul interior al grădiniţei

Spaţiul sau contextul fizic-material în care se desfăşoară educaţia preşcolarilor (ca şi a şcolarilor mici, de altfel) trebuie să fie purtător de mesaje educative esenţiale, cu relevanţă maximă pentru beneficiari deoarece ele vor constitui elemente de bază în experienţa de viaţă ulterioară[89]. La nivelul învăţământului preşcolar se pune problema amenajării spaţiului grupei într-o manieră care să nu reproducă, să nu imite modelul

89. E. Vrăşmaş, 2008, *Educaţia timpurie şi grădiniţa adaptată. De la pedagogia grupului la pedagogia diversităţii. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar*, MECT, UNICEF, RENINCO, Asociaţia Reninco România, Bucureşti, p. 69.

şcolar, ci să dea copiilor ocazii de a învăţa în conformitate cu caracteristicile intrinseci ale etapei de vârstă. Aceasta obligă la luarea în considerare a jocului, valorizat drept context al afirmării libere şi creative a preşcolarilor[90]. Dorinţa de acţiune, de mişcare, de competiţie cu „altul" este deosebită la vârsta preşcolarităţii şi ea trebuie avută în vedere în conceperea interiorului instituţiei de învăţământ preşcolar.

Interiorul grădiniţei (săli pentru activităţi didactice/săli de grupă, hol, vestiare, bucătărie, sală de mese, grup sanitar, anexe diferite) constituie spaţiul primului contact al copilului cu un mediu instituţional diferit de cel al familiei, ceea ce-l obligă pe profesor să realizeze un mediu securizant şi stimulativ învăţării, cunoaşterii. De exemplu, *holul* deţine roluri proprii legate de ocazionarea derulării unor activităţi caracteristice grădiniţei: întâlniri pentru persoane de vârste/generaţii diferite (copii, educatoare, părinţi, bunici, angajaţi ai unităţii, reprezentanţi ai comunităţii locale), joaca preşcolarilor/ jocuri colective între grupe, susţinerea serbărilor, informarea părinţilor prin diverse modalităţi de vehiculare a datelor operative (avizier pentru părinţi), etalarea produselor realizate de către copii în grădiniţă (panouri) etc.

ACTIVITATE

- Realizaţi o descriere a componentelor spaţiale ale unei grădiniţe. Completaţi pentru fiecare componentă o fişă de descriere/prezentare realizată în manieră personală şi specificaţi ce conţinuturi de idei integrează sau spre ce direcţii/ categorii de mesaje deschide.
- Concepeţi o structură a spaţiului interior al unei şcoli prin comparaţie cu cea caracteristică grădiniţei. Argumentaţi alegerile exprimate.
- Explicaţi diferenţele existente între spaţiul sălii de grupă şi cel al sălii de clasă/ clasa şcolarilor mici.

Centrul „Jocuri de masă" cuprinde: jocuri lego; jocuri în bucăţele/puzzle cu diferite grade de dificultate; jocuri cu diferite forme; cuburi (mici) colorate; domino/loto cu imagini; cărţi de joc; materiale pentru sortare şi combinare adunate împreună cu copiii (seminţe/sâmburi, pietre, boabe, nasturi, steluţe, bastonaşe, mărgele, castane, pioneze de plastic sau orice obiect de dimensiuni reduse)[91]. Toate se depozitează în cutii/ coşuleţe speciale, etichetate. Sunt materiale ce pot fi folosite o singură dată sau în mai multe rânduri/refolosibile. Centrul jocurilor de masă dezvoltă copilul din punct de vedere fizic, dar şi psihic, în special sub aspect cognitiv (limbajul şi comunicarea) şi afectiv. Manipularea obiectelor mici permite realizarea coordonărilor ochi-mână, antrenarea musculaturii mici, realizarea de discriminări vizuale/perceperea culorilor, mărimii, formelor, formarea deprinderilor de îmbinare, triere, aşezare în ordine, clasificare, numărare, punere în corespondenţă, rezolvări de probleme, experimentarea sentimentului de satisfacţie/bucurie la finalizarea unei sarcini, realizarea de contacte cu alţi copii/ cooperarea în realizarea unor produse colective etc.[92].

90. *Ibidem*, p. 74.
91. *Ibidem*, p. 93.
92. C. Boca (coord.), J. Batişte, V. Fluieraş, 2009, *Noi repere ale educaţiei timpurii în grădiniţă*, Educaţia 2000+, Bucureşti.

Centrul „Căsuța pentru joc de rol" integrează, de regulă, suporturi care facilitează jocul în general și jocul de rol în special pentru a reproduce/crea activități, situații, reacții caracteristice vieții în contexte diferite – reale (familia/casa/spații destinate locuirii, cabinetul medical, farmacia, strada, stația de autobuz/tren, magazinul etc.) sau imaginare/fantastice (din lumea poveștilor, basmelor, fabulelor etc.). De regulă, centrul are forma unei căsuțe dotate cu obiecte diverse: obiecte de mobilier (paturi, dulapuri cu rafturi, fotolii, cuiere ș.a.), aparate/mașini casnice, truse de bucătărie/sanitare/baie, haine/costume pentru personaje diferite. Unele piese recomandate să constituie elemente ale dotării centrului sunt confecționate și comercializate special pentru copii: setul *bucătăria mea* (masă, scaune, suporturi pentru ustensilele aferente spațiului, veselă etc.), setul *casa păpușii* (cu mărime suficientă pentru a „găzdui" mai mulți preșcolari concomitent), setul *tejghea-butic*, setul *garaj pentru mașini*. În Centrul „Căsuței pentru joc de rol" copiii trebuie provocați să trăiască experiențe personale intense, intime, în relații directe cu obiectele puse la dispoziție, ca și cu ceilalți copii, să învețe să comunice și cum să o facă optim (să-și exprime și să-și controleze reacțiile emoționale, să se adapteze la situații, cerințe și persoane minore sau adulte), să descopere cum sunt ceilalți participanți la joc (normali/anormali) și ce este diferit la aceștia față de propria persoană[93].

Centrul „Artă" include o gamă largă, specifică de obiecte: blocuri de desen, hârtie de toate dimensiunile și culorile, creioane colorate, acuarele, tempera, guașe, pensule de diferite mărimi și grosimi, role pentru pictură, tăbliță negre și cretă colorată, diferite obiecte pe a căror suprafață să se poată aplica modele decorative (farfurii, faianță, gresie, linguri de lemn, sticlă, scoarță de copac, pietre, scoici), foarfece, pastă de lipit, planșete, pastă de modelat (plastilină, cocă, argilă, lut moale), coloranți alimentari, autocolant, sfoară, sârmă, bețe de chibrit, gheme de lână divers colorate, bucăți de pânză, blană, resturi din material de piele, șabloane, reviste, ziare, casetofon, radio, casete cu muzică, instrumente muzicale funcționale sau în miniatură: muzicuțe, fluiere, xilofoane, tamburine, măști, vestimentație pentru dansuri. Activitățile provocate pe baza dotării asigurate în centrul „Artă" trebuie să fie cât mai variate: pictură (cu degetele, cu buretele, cu dopuri sau rulouri de carton, cu sfoara, cu paiul, cu ștampile confecționate din cartofi, morcovi), modelare/modelaj (din aluat, plastilină și lut), confecționare (de colaje, păpuși din pungi de hârtie, din șosete sau mănuși și alte jucării), decupare/rupere de materiale, trasare de contururi, lipire/atașare în forme diverse, amprentare etc.[94].

Pe lângă acumularea de cunoștințe și deprinderi elementare de utilizare a instrumentarului de lucru, de deprinderi igienice privind condițiile de muncă, copiii dobândesc abilități de comunicare prin limbajul artistic și își antrenează motricitatea fină și senzoriomotorie[95].

Centrul „Bibliotecă" poate inventaria o suită specifică de materiale începând cu dulapul cu rafturi (biblioteca în sine, ca obiect): cărți cu imagini cât mai variate reflectând genurile și speciile literare, cărți de colorat, planșe de mărimi variate/planșe cu

93. *Ibidem*, p. 28.
94. *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, 2008, material realizat în cadrul Proiectului pentru Educație Timpurie Incluzivă, p. 45.
95. C. Boca (coord.), J. Batiște, V. Fluieraș, *op. cit.*, p. 27.

elemente detaşabile (pentru jocuri, sinteze etc.), jocuri de masă, puzzle, seturi de jetoane/imagini despre teme diferite, simboluri (imagini, litere/litere din autocolant, litere decupate din ziare, reviste, ambalaje, cuvinte, desene), pliante, tablă magnetică cu litere, radiocasetofon, casete, diascol, diapozitive, calculator, CD-uri, DVD-uri, televizor, calculator, imprimantă, mese pentru scris/desenat, instrumente de scris: creioane, carioci, pixuri, stilouri, markere, hârtie (liniată şi neliniată, albă, colorată, cu forme diferite), alte categorii de materiale (perne, covoraşe, scaune, fotolii, canapele, băncuţe/mese de confecţionat cărţi) etc. Educarea limbajului presupune o dotare specifică a acestui centru de activitate, pe lângă elementele deja menţionate: tablă magnetică cu litere pentru educatoare şi pentru copil, material grafic (alfabetul în imagini pentru educatoare şi pentru copil), dicţionare ilustrate, albume accesibile vârstei, portrete de scriitori ai literaturii pentru copii, măşti, păpuşi pentru mânuit etc.

ACTIVITATE

- Evidenţiaţi avantajele şi dezavantajele utilizării televizorului în activitatea din grădiniţă şi din şcoala primară în legătură cu respectarea cerinţei principiului intuiţiei. Motivaţi ideile avansate.
- Inventariaţi ideile susţinute de Virgiliu Gheorghe în lucrarea *Efectele televiziunii asupra minţii umane* (Editura Evanghelismos, Bucureşti, 2005) pe marginea cerinţei exprimate mai sus.

Centrul „Construcţii" integrează cel mai frecvent, în principal: cuburi de diferite mărimi construite din diferite materiale (material textil, lemn, plastic), rotodiscuri, cărămizi din plastic, lego, beţişoare, cutii de chibrituri şi materiale din natură (ghinde, conuri, castane, frunze presate, paie, nuiele, scoici), jucării - mijloace de locomoţie de diferite mărimi, imagini sugestive/stimulative pentru joc (blocuri, clădiri, sate, oraşe, ferme etc.).

Centrul „Nisip şi apă" trebuie să ofere experienţe pentru antrenarea motricităţii fine sau grosiere şi pentru dezvoltarea senzoriomotorie. Materialele şi accesoriile recomandate la acest centru sunt: vase (suporturi de diverse forme, cuve din plastic, albiuţe, ligheane) şi unelte (găletuşe cu forme, pâlnii, lopăţele, greble, căni gradate, site, bureţi de diferite forme, teluri, dopuri de plută, vaporaşe, pipete, strecurători, perii, mături, fărăşe, prosoape); materiale din natură (scoici, pietre de râu, pene, solzi, cochilii de melci, steluţe-de-mare); substanţe lichide sau solide dizolvabile (coloranţi alimentari, săpun, şampon); păpuşi minione şi îmbrăcăminte pentru păpuşi; obiecte care plutesc şi care se scufundă. Centrul poate fi folosit şi iarna deoarece apa poate fi înlocuită cu zăpadă - element modelabil şi sursă de distracţie şi bucurie specifice anotimpului. Activităţile provocate de manipularea materialelor din centrul la care ne referim pot fi deosebit de diverse: de tip construire (de obiecte pe bază de model/redare/reproducere), experimentare (scufundare, plutire, topire, dizolvare, colorare etc.), rezolvare de probleme/găsire de soluţii la probleme diferite, apreciere aproximativă/estimare/comparare, trasare de forme/contururi ş.a., toate cu semnificative contribuţii în formarea unui set de cunoştinţe preştiinţifice[96].

96. *Ibidem*, p. 31.

Centrul „Ştiinţă" trebuie să favorizeze copiilor de vârstă mică prioritar explorarea/învăţarea independentă şi activă, experimentarea, descoperirea, observarea, comunicarea celor aflate despre mediul înconjurător/lumea vie şi receptarea acestuia în termeni de relaţie (relaţii cauzale, temporale, spaţiale) şi de operaţii prematematice (grupare, seriere, ordonare, comparare, clasificare, măsurare etc.)[97]. Materialele care întreţin activităţile menţionate cuprind: colecţii diverse (roci, insecte, ierburi, pietre, scoici etc.), instrumente (microscop, lupă, cântar, metru de croitorie, rigle gradate, eprubete, lanterne, termometru, spirtieră, magneţi oglinzi, cărbuni, recipienţi, prismă, baterii, clepsidră etc.), ghivece, pahare, lădiţe, tăviţe, seminţe (porumb, grâu, orz, ovăz ş.a.) aflate în diferite stadii de dezvoltare, crenguţe (înflorite, înmugurite, presate), mulaje din plastic reprezentând animale sau păsări, forme geometrice (truse logi II, tangram), bancnote, monede, coli, instrumente de scris, seturi de cărţi, planşe cu imagini despre subiecte diverse, loc pentru animale vii (acvariu cu peşti sau cu broscuţe-ţestoase, suport de sticlă pentru hamster sau porcuşor de Guineea, colivie pentru papagali sau peruşi), spaţiu pentru expunerea permanentă a materialelor din natură (ghinde, pietre, scoici, seminţe, scoarţă de copac, castane, fructe, legume, cereale, colecţii de insecte, ierbare); loc pentru pliante, imagini, planşe, atlase de anatomie, botanică, zoologie, enciclopedii cu mijloace de locomoţie, harţi geografice etc.; spaţiu pentru echipamente de măsurare, jocuri cu numere, dominouri, puzzle, jocurile Loto, jocuri matematice, rigle, ruletă, cântare tip balanţă, piese Lego sau Duplo, table magnetice cu numere etc.[98], calendarul naturii (pentru completare zilnică cu ajutorul copiilor). În fiecare grădiniţă se pot adăuga alte categorii de materiale furnizate de mediul natural specific zonei.

Spaţiul exterior al grădiniţei/Curtea

Curtea de joc a unităţii de învăţământ preşcolar trebuie reprezentată/amenajată ca spaţiu de învăţare prin joc, un perimetru exploatabil la fel de intens ca şi cel interior, structurat într-un mod sau altul. Amenajată după exigenţe estetice, funcţionale şi de securitate, curtea oferă pământul (nisip, iarbă, alei), apa, aerul şi soarele în context natural, alături de multiple alte dotări: suprafeţe plane, suprafeţe înalte, zone umbroase, spaţii deschise, spaţiu pentru săpat, echipamente pentru căţărare, balans, mers pe bicicletă, platformă de beton, teren de joacă cu aparate de urcat, căţărat, tobogan cu nisip, nisipar, băncuţe, mese de joc cu scaune, piscină, scânduri de mers în echilibru, spaţiu verde, scenă, table cu stative/amenajări speciale/specifice pentru activităţile de pictură/desen în general şi pentru desen pe asfalt, aparate de joacă: hinte, balansoare, leagăne, carusele, tobogan simplu, dublu sau triplu, cu turn, prevăzut cu scară pentru căţărare, mingi de diferite mărimi, butoaie pentru târâre, căsuţă din lemn echipată cu scăunele, măsuţă, dulăpioare, (amenajarea de) parcelă cu ministraturi etc.

ACTIVITATE

- Descrieţi modalitatea de construire şi utilizare pedagogică a *platformei de beton* a unei curţi de grădiniţă prin prisma conţinuturilor ce le activează.
- Descrieţi modalitatea de folosire pedagogică a *nisiparului* din curtea grădiniţei prin prisma conţinuturilor ce le vehiculează.

97. *Ghid de bune practici pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, p. 49.
98. C. Boca (coord.), J. Batişte, V. Fluieraş, *op. cit.*, p. 25.

5.2.2.1.3. Un exemplu: conţinuturile recomandate în educaţia estetică a preşcolarilor

Oferta curriculară pentru copiii de vârstă mică include experienţele din domeniul estetic în mod coerent şi adecvat nivelului, în spaţii distincte şi în relaţie directă cu tematicile prioritare abordabile în funcţie de nivelul dezvoltării copiilor (cunoaşterea lumii naturale, a lumii grupurilor umane/sociale şi a omului ca fiinţă unică). *Curriculum 2008* valorifică valenţele formative ale esteticului din natură, societate, manifestări umane sau artă ca atare[99].

Cu valoare de exemplu, descriem succint elementele de conţinut estetic pentru nivelul I (3-5 ani) şi pentru nivelul II (5-6/7 ani) ale învăţământului preşcolar. Familiarizarea gradată a copilului de vârstă mică cu esteticul se realizează, pe de o parte, prin intermediul desenului, picturii, modelajului şi, pe de altă parte, cu ajutorul muzicii.

Prin prisma conţinuturilor *desenului, picturii şi modelajului*, *Curriculum 2008* reţine ca mesaje integrabile în activitatea cu preşcolarii următoarele componente tematice:

- stimularea producerii gesturilor grafice, „chiar şi prin mâzgăliturі”[100];
- activarea elementelor de limbaj plastic în produse tematice sau nontematice: punctul (static sau dinamic), linia (dreaptă sau curbă, închisă, deschisă, în poziţii diferite, continue/discontinue), elementele decorative, suprafaţa plastică (plană), formele spontane;
- utilizarea culorii de sine stătător sau combinat prin antrenarea a diverse tehnici (fuzionare, presare, suprapunere, decolorare, stropire, plierea hârtiei, utilizarea pământufului de vată, a firului de aţă etc.), utilizarea de tehnici variate de modelaj propriu-zis (apăsare, adâncire, mişcare circulară, aplatizare ş.a.) sau de tehnici complementare modelajului;
- utilizarea de materiale de lucru diferite pentru desen, pictură, modelaj (creionul, pensula, creta, carioca, ceracolorul, buretele, palma, degetul, hârtia – ghemotoc, ţesături speciale/rare, peria, ştampila, lutul, plastilina, coca) ce trebuie cunoscute, folosite adecvat, în temeiul unei reglementări specifice, subordonate finalităţilor educaţiei estetice;
- folosirea de suporturi variate (hârtie, carton, sticlă, lemn, pânză, obiecte diverse) pentru desenat, pictat, modelat;
- realizarea de desene alb-negru sau colorate (pe întreg registrul cromatic), pe suprafeţe date sau libere, în contururi date sau semitrasate/lacunare (suprafeţe ce se cer

---

99. Referiri explicite la dimensiunea estetică o formării se regăsesc şi în alte categorii de materiale: în documente fundamentale ale managementului sistemului educativ (Legea Educaţiei Naţionale, 2011), în documente reglatoare sau de fundamentare a intervenţiei paideice asupra copiilor de vârstă mică, în analize teoretice sau ale practicilor educative asupra formării umane în preşcolaritate şi şcolaritate ale unor specialişti în domeniu (Amadio, Truong, Tschurenev, Baciu, Bocoş, Crain, Wallon, Cambier, Engelhart, Paşca, Kolumbus). Analiza *Curriculumului pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani* arată că aspectele legate de componenta estetică se regăsesc în cuprinsul fiecărui element al structurii documentului; în conţinutul unor componente trimiterile sunt la nivel enunţiativ, în altele acestea sunt ample, explicite, consistente, directe.

100. *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, p. 52.

completate), individuale sau colective (colaje), realizarea de compoziţii plastice, de modelaje cu teme diverse (mingea, omul etc.);
- participarea la crearea cadrului estetic ambiental din instituţia de învăţământ preşcolar, la situaţii de etalare a produselor obţinute prin activităţile artistico-plastice sau de modelaj (expoziţii, decorări, concursuri, tombole etc.);
- provocarea reacţiilor multiple faţă de produsul desenat, pictat sau modelat de copilul însuşi, de alţi copii, de orice persoană, de marii creatori consacraţi (apreciere/respingere argumentată, admiraţie, dorinţă de reproducere, de îmbunătăţire, de a face comentarii, recunoaştere a unor opere de artă naţională sau universală etc.);
- folosirea de cuvinte şi expresii specifice activităţilor artistico-plastice în descrierea acţiunilor generate de aplicarea diferitelor tehnici de lucru (aspecte valabile pentru nivelul II al preşcolarităţii).

Prin prisma conţinuturilor *muzicale*, *Curriculum 2008* indică următoarele elemente ale ofertei formative:

- ascultarea de sunete din natură şi mediul înconjurător, audierea unor compoziţii muzicale/cântece (piese populare ale zonei, fragmente din creaţia muzicală cultă naţională sau internaţională), participarea la concerte pentru copii, festivităţi care implică muzica;
- recunoaşterea sunetelor vorbite/rostite, a celor cântate, a unor cântece;
- redarea sunetelor, a cântecelor, cântatul ca activitate individuală, în perechi (duet) sau grup (grup vocal/cor), ca activitate simultană sau alternativă/în lanţ, integrând caracteristici diferite ale sunetelor (intensitate, ritm, timbru, tonalitate, durată, armonii), cu şi fără acompaniament;
- acompanierea cântecelor cu obiecte sonore, jucării muzicale sau instrumente propriu-zise (folosite de adulţi, de regulă);
- redarea ritmului muzical receptat de către copii în moduri diverse (mişcări libere sau impuse, gesturi, acţiuni corporale);
- trăirea de stări sufleteşti concordante cu genul/stilul muzical ascultat sau cântat/interpretat de către copii.

Conţinuturile activităţilor ce urmăresc educaţia estetică din grădiniţă se pot îmbogăţi prin mesajele din cadrul opţionalelor.

5.2.2.2. Conţinuturile din învăţământul primar românesc

În învăţământul primar, conţinuturile procesului de învăţământ se structurează sub forma ariilor curriculare şi a disciplinelor de învăţământ specificate pe clase; ele se regăsesc în *Planul-cadru de învăţământ pentru învăţământul primar.*

5.2.2.2.1. Conţinuturile ciclului curricular al achiziţiilor fundamentale

Conţinuturile parcurse în ciclul primar sunt structurate în arii curriculare ce integrează discipline de învăţământ.

Începând cu anul şcolar 2012-2013, ciclul primar integrează şi clasa pregătitoare; aceasta, alături de clasa I şi a II-a, constituie ciclul achiziţiilor fundamentale. Ariile

curriculare, respectiv disciplinele de învăţământ ale ciclului menţionat sunt redate în tabelul de mai jos (OMEN nr. 3371 din 12.03.2013, în vigoare).

Arii curriculare	Discipline de învăţământ
Limbă şi comunicare	Limba română Limba modernă
Matematică şi Ştiinţe	Matematica Ştiinţe ale naturii
Om şi societate	Istorie Geografie Educaţie civică Religie
Educaţie fizică, sport şi sănătate	Educaţie fizică Joc şi mişcare Muzică şi mişcare
Arte[101]	Muzică şi mişcare Arte vizuale şi abilităţi practice
Tehnologii	Arte vizuale şi abilităţi practice
Consiliere şi orientare	Dezvoltare personală

5.2.2.2.2. Conţinuturile ciclului curricular de dezvoltare

În prezent, în clasele a III-a şi a IV-a se aplică reglementările mai vechi, aflate încă în vigoare (OMEN nr. 5198 din 01.11.2004); în următorul interval (din 2015) acestea vor cunoaşte anumite modificări, în spiritul principiilor restructurate odată cu introducerea clasei pregătitoare. Sistemul ariilor curriculare şi al disciplinelor de învăţământ aferente parcurse de către copiii claselor din ciclul de dezvoltare rezultă din tabelul următor.

Arii curriculare	Discipline de învăţământ
Limbă şi comunicare	Limba şi literatura română Limba modernă I
Matematică şi Ştiinţe	Matematică Ştiinţe ale naturii
Om şi societate	Educaţie civică Istorie Geografie Religie
Arte	Educaţia muzicală Educaţie plastică
Educaţie fizică, sport şi sănătate	Educaţie fizică
Tehnologii	Educaţie tehnologică
Consiliere şi orientare	

101. Aria curriculară *Arte* integrează atât disciplina *Muzică şi mişcare* (ce face parte şi din aria *Educaţie fizică, sport şi sănătate*), cât şi disciplina *Arte vizuale şi abilităţi practice* (aparţinând ariei *Tehnologii*).

5.3. Probleme ale metodologiei educaţiei formale pentru vârstele mici

„Copilul este un mare organ senzorial, absoarbe în mod inconştient nu numai ceea ce există sub aspect fizic în jurul său, dar şi climatul emotiv, caracterul şi sentimentele persoanelor din jur, imită modul de a vorbi, comportamentul (...); gesturile sale vor fi o copie a modelelor din jur; ambientul îl pătrunde. Educaţia la această vârstă se face prin exemplu şi mediul ambiant." (Rudolf Lanz)

„Procesul de învăţământ începe când tu, profesor, înveţi de la elev, când tu, situându-te în locul lui, înţelegi ceea ce a înţeles el în felul în care a înţeles." – Søren Kierkegaard, 1940, *Point de vue explicatif de mon œuvre*, Bayogesen-Pareds, p. 28

„Cauzele mici declanşează efecte mari." – Petre Botezatu, 1979, *Note de trecător*, Editura Junimea, Iaşi, p. 13

„Să nu credeţi că educaţi copilul numai atunci când vorbiţi cu el, când îl povăţuiţi sau îi porunciţi. Îl educaţi în fiecare moment al vieţii voastre, chiar şi atunci când nu sunteţi acasă. Felul cum vă îmbrăcaţi, cum vorbiţi cu alţi oameni şi despre alţi oameni, cum vă bucuraţi sau cum vă întristaţi, cum vă purtaţi cu prietenii sau cu duşmanii, cum râdeţi sau cum citiţi ziarul, toate acestea au o mare însemnătate pentru copilul vostru." (Anton Makarenko)

„Căci orice om învaţă nu din ce i se spune, ci din ce e făcut să spună singur. Orice act de învăţătură e o explicitare de sine a cugetului. Asta o ştiu şi profesorii când pun pe copil să repete. Numai că se opresc – direct sau indirect – la repetiţie, adică la forma cea mai trivială a învăţăturii." – C. Noica, 2002, *Jurnal filozofic*, ed. a 3-a, Editura Humanitas, Bucureşti, p. 18

„Un om care nu învaţă nimic făptuind, e un surd punând întrebări al căror răspuns îl ştie; e un turist modern plecând să vadă peisajele cu aceiaşi ochi cu care le văzuse acasă fotografiile." – C. Noica, 2002, *Jurnal filozofic*, ed. a 3-a, Editura Humanitas, Bucureşti, p. 50

5.3.1. *Accepţii ale terminologiei folosite*

Activităţile educaţionale, ca şi celelalte activităţi umane (economice, politice, culturale, administrative etc.), presupun „o modalitate practică de lucru, un mod specific de acţiune, un fel anume de a se proceda, adică o anumită metodă"[102]. *Sensul etimologic* al termenului *metodă* provine din cuvintele greceşti *metha*, care înseamnă „spre", „către", şi *odos* – traductibil prin „cale" sau „drum". În esenţă, termenul *methodos* primeşte sensul de „cercetare, căutare, urmărire".

În cadre instituţionale, formale, metodele educative dobândesc trăsături specifice, în măsura în care cadrele didactice care le aplică/materializează urmăresc un control cât mai bun al intrumentelor pentru a genera astfel asupra copiilor şi tinerilor efecte formative maxime. Literatura de specialitate analizează metodele de învăţământ sau metodele didactice, procedeele didactice, strategiile şi tehnologiile didactice, urmând un traseu care pleacă de la elementele de bază, primare – metoda cu componentele ei, procedeele –, şi ajunge la structuri mai complexe (ce le integrează pe primele) din ce în ce mai cuprinzătoare, respectiv metodologiile, strategiile şi tehnologiile didactice.

În consideraţiile următoare vom explicita succint categoriile pedagogice menţionate: metoda didactică/procedeul didactic, metodologia didactică, strategia didactică şi

102. I. Cerghit, 1980, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 9.

tehnologia didactică. Acest fapt este necesar deoarece, indiferent de ipostaza specifică în care are loc educaţia şi pe care o vizează analiza teoretică de specialitate, terminologia pedagogică îşi păstrează accepţiile fundamentale. Unele elemente particulare care se structurează în cazul aplicării lor pentru educaţia copiilor de vârstă mică se pot enunţa şi explicita doar pe baza cunoaşterii caracteristicilor generice ale acestor structuri acţionale şi în completarea lor.

5.3.1.1. Metoda de învăţământ. Procedeul didactic – componentă a metodei

Metoda de învăţământ reprezintă calea urmată de profesor în cadrul instituţional preşcolar şi şcolar prin intermediul şi în sprijinul conţinutului unei teme sau discipline de învăţământ şi care este subordonată realizării unor finalităţi formative ce îi vizează pe educaţi. Întrucât activităţile dominante ale profesorului în grădiniţă şi şcoala primară sunt comunicarea/predarea şi evaluarea, iar ale copiilor/elevilor – învăţarea şi autoevaluarea, metodele de învăţământ mai pot fi definite ca „modalităţi de organizare şi conducere a procesului de predare/învăţare şi evaluare a cunoştinţelor şi deprinderilor, în funcţie de obiectivele didactice"[103].

Profesorul George Văideanu[104] precizează câteva dintre *caracteristicile specifice ale metodei de învăţământ*:

a) metoda este propusă de cadrul didactic după o selecţie prealabilă dintr-o arie mai cuprinzătoare de posibilităţi metodologice; ea este pusă în aplicare atât în cadrul activităţilor din perimetrul instituţiei de formare/lecţiilor, cât şi al activităţilor extraşcolare în folosul copiilor, dar şi cu participarea, cu implicarea/ajutorul/sprijinul/susţinerea lor;
b) metoda de învăţământ presupune întotdeauna o relaţie de cooperare, de parteneriat între profesor şi educat; de regulă, cadrul didactic îl antrenează pe copil în căutarea soluţiilor la problemele impuse de demersul educativ;
c) metoda de învăţământ se exprimă şi se foloseşte în ipostaze multiple; ele antrenează combinarea unor procedee didactice selectate, preferate de către profesor în funcţie de trebuinţele şi interesele educaţilor, de nivelul cunoştinţelor acumulate de aceştia, de contextul efectiv de derulare a situaţiilor de învăţare etc. Utilizarea unei metode nu se justifică exclusiv prin scopul asimilării de către elevi a cunoştinţelor. Pot fi vizate şi alte finalităţi complementare şi interdependente: stimularea interesului şi a atenţiei, a spiritului creativ, receptarea/interiorizarea/trăirea valorilor etc.;
d) metoda de învăţământ îl afirmă pe profesor ca purtător avizat, competent al conţinuturilor învăţământului, dar şi ca organizator/conducător/manager al proceselor de predare-învăţare.

Cum este definit procedeul didactic? Prin raportare la metodă, procedeul reprezintă „un simplu detaliu, o particularizare sau componentă" a metodei. În concepţia lui

103. M. Stoica, 1996, *Psihopedagogia personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 213.
104. G. Văideanu, 1986, „Abordarea sistemică a procesului de învăţământ", în G. Văideanu (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, pp. 3-4.

Maurice Debesse, procedeul este definit, fără rezerve, drept „o tehnică mai limitată de acţiune". Atunci când, dintre procedeele constitutive unei metode, unul dintre ele se detaşază ca valoare formativă şi ca pondere, acesta se poate transforma la un moment dat în metodă; faptul se poate produce şi în sens invers, adică metoda se poate metamorfoza în procedeu, desigur, pentru o altă metodă didactică.

Metoda didactică se configurează şi este percepută ca un întreg, ca o unitate, iar concretizarea ei efectivă într-un interval de timp oarecare nu se epuizează într-o operaţie unică. Similar acţiunii didactice care integrează un ansamblu de operaţii mentale şi fizice, metoda didactică „este constituită din mai multe procedee"[105], dintr-un „ansamblu corelat de procedee"[106] sau „include în structura ei o suită echivalentă de procedee"[107]. Metoda include sau presupune structuri sau reţele variat ordonate de procedee, după cum solicită situaţiile concrete pe care ea trebuie să le soluţioneze sau optimizeze. În acelaşi timp, ea însăşi rămâne subordonată unor obiective educaţionale riguros precizate. Metoda se supraordonează oricărui procedeu şi are întâietate în toate analizele de metodologie didactică.

5.3.1.2. Metodologia didactică

Practica educativă în instituţii specializate a cunoscut întotdeauna o mare bogăţie instrumentală. Arsenalul metodelor şi procedeelor materializate în serviciul finalităţilor formative diverse este impresionant atât cantitativ, cât şi calitativ. Sintagma *metodologie didactică* acoperă cu înţelesurile sale tocmai realitatea multiplicării deosebite a modalităţilor de realizare a formării. În limbajul teoreticienilor şi al practicienilor, ea se utilizează cu dublă semnificaţie: în sens practic, acţional şi în sens epistemologic.

Sensul practic al metodologiei se referă la totalitatea metodelor cunoscute şi aplicate în instituţiile specializate pentru realizarea formării copiilor şi tinerilor de către o persoană, un grup de cadre didactice sau corpul profesoral, în general. În limbajul curent (mai ales) al practicienilor educaţiei, metodologia didactică are şi o accepţie mai restrânsă; ea pune accentul pe dimensiunea cantitativă şi vizează totalitatea metodelor de învăţământ antrenate de un cadru didactic în experienţa profesională proprie.

Sensul epistemologic al sintagmei numeşte domeniul teoretic al cărui obiect de studiu constă tocmai în ansamblul metodelor şi procedeelor aplicate în experienţa educativă concretă. În acest al doilea sens, teoria metodologiei didactice reprezintă ramura, domeniul pedagogiei care vizează spre cercetare ansamblul metodelor didactice şi al componentelor acestora, procedeele didactice, precum şi interdependenţele dintre ele.

Metodologia activităţii educative desfăşurate cu copiii preşcolari, prin comparaţie cu metodologiile celorlalte niveluri de şcolaritate, chiar şi cu metodologia şcolii primare, constituie o experienţă deosebit de interesantă, oarecum diferită faţă de ceea ce se antrenează instrumental în relaţia pedagogică cu copiii de gimnaziu sau cu tinerii de liceu. Ineditul metodologiei didactice preşcolare este evidenţiat de câteva caracteristici interdependente pe care le deţine; dintre acestea, redăm mai jos pe unele dintre ele:

105. M. Stoica, *op. cit.*, p. 213.
106. C. Cucoş, 1996, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, p. 82.
107. I. Cerghit, L. Vlăsceanu, 1988, *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti, p. 179.

- alegerea metodologiei pentru preşcolari presupune raportarea prioritară (chiar subordonarea) la necesităţile psihointelectuale, afective, volitiv-morale ale preşcolarilor;
- metodologia concepută şi realizată solicită adaptarea maximă la finalităţile formative dinamice ale etapei preşcolare, cu accente specifice pentru fiecare copil în parte sau/şi pentru fiecare categorie de copii în mod distinct;
- metodologia concepută de cadrele didactice în grădiniţă şi în afara acesteia integrează structural şi constant jocul, manifestările ludice, în general; valorizarea instrumentală a jocului se realizează în ipostaze diferite: jocul este utilizat ca metodă în sine, respectiv ca joc didactic, dar şi ca strategie didactică sau ca mijloc fundamental de realizare a activităţilor formative din instituţia specifică formării în primii ani de viaţă;
- reconsiderarea semnificaţiei instrumental-metodologice pe care o integrează structural toate elementele cadrului vieţii şi activităţii în grădiniţă a preşcolarului etc.

Fiecare dintre aspectele precedente arată că, pentru o structurare adecvată, metodologia educaţiei preşcolarului solicită cadrului didactic o viziune specifică despre ea însăşi care presupune şi se bazează pe o concepţie nuanţată despre copil (fiinţă unică de cea mai mare fragilitate), despre copilărie (etapă a maximei asimilări, dar şi a primelor, în ordine temporală, experienţe cognitive din viaţa individului), despre formarea omului în primii ani de existenţă (ca demers cu implicaţii pentru întreaga viaţă a persoanei).

Pentru educaţia copilului de vârstă mică, orice element al cadrului vieţii şi manifestării umane poate deveni metodă, în sens larg (sens pe care îl vom avea constant în vedere), cu condiţia ca acesta să fie valorizat pentru a sprijini asimilarea unor achiziţii semnificative de către minori. Calea, metoda educativă propusă preşcolarului şi şcolarului mic poate fi de *ordin material* (orice obiect intră în această categorie, nu numai obiectele cu destinaţie explicită, expresă pentru a fi puse la dispoziţia educaţilor), de *ordin acţional* (acţiunea oamenilor sau a elementelor naturii), *de ordin comunicaţional/comunicativ* (limbajul oral sau scris), de *ordin uman general*. În ultimul caz, întreaga personalitate a unui om (părinţii, fraţii, cadrele didactice, alte persoane adulte sau minore din anturajul copilului) poate avea efecte formative esenţiale prin însăşi prezenţa lor în cadrele manifestării copilului de vârstă mică sau prin manifestările (acţiuni, atitudini, valori, trăiri, mod de a comunica verbal, nonverbal, paraverbal etc.) pe care le exteriorizează contextual.

Configurarea unei atare modalităţi de concepere a metodologiei pentru copiii de vârstă mică este stimulată în egală măsură de studiile de pedagogia preşcolarităţii şi a şcolarităţii mici, de practica educativă derulată în instituţiile de învăţământ preşcolar şi de învăţământ primar, dar nu mai puţin de înţelegerea educaţiei ca acţiune modelatoare a omului prin resursele deţinute şi activate de omul însuşi. J. Simon conchidea aforistic că educaţia reprezintă o operaţie prin care un spirit formează alt spirit şi o inimă formează altă inimă[108]. În nici o altă perioadă a vieţii omului componentele ce structurează cadrul fizic, uman, social, comunicaţional etc. al vieţii nu mai dobândesc o asemenea forţă instrumental-metodologică cu efecte persistente pentru durata întregii existenţe.

108. E. Planchard, 1992, *Pedagogie şcolară contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 35.

Punând astfel problema instituirii metodologiei didactice pentru educaţia copiilor de vârstă mică, este evident că facem abstracţie de valoarea (în sens axiologic) a ceea ce conţine instrumentarul inventariat. Este de presupus că un conţinut adecvat, valoros, bun oferit educatului va avea consecinţe pe măsură, iar un mesaj formativ vulnerabil va induce efecte insuficiente, perfectibile.

Metodele utilizate în grădiniţă nu sunt construcţii procedurale absolut inedite, ci reprezintă căi de acţiune care păstrează/conservă/preiau/perpetuează *esenţa* conţinutului metodelor de educaţie cunoscute larg, dar care se aplică adaptat maxim la specificul caracteristicilor de vârstă şi individuale ale copiilor de vârstă mică, la caracteristicile procesului de asimilare/învăţare a acestora, la conţinuturile propuse spre învăţare etc.

Metodologia activităţii educative desfăşurate cu copiii din învăţământul primar păstrează mai cu seamă în clasa pregătitoare, în clasele I şi a II-a ale nivelului unele dintre caracterisicile enumerate mai sus. Abandonarea unor aspecte dintre cele arătate are loc treptat, în măsura în care copiii realizează progrese în procesul de creştere şi maturizare psihointelectuală. În şcoala primară, dar şi în gimnaziu sau chiar în liceu, se păstrează un interes constant pentru cultivarea şi valorificarea atitudinii ludice a educaţilor, pentru utilizarea jocului/jocului didactic (fapt întâlnit şi în practica formativă a adulţilor, de altfel).

5.3.1.3. Clasificări ale metodelor didactice

Ordonarea metodelor de învăţământ, în funcţie de un ansamblu de criterii, aduce un plus de claritate într-un câmp problematic foarte bogat, nelipsit de controverse. Din multitudinea variantelor de ordonare, considerăm că două structuri aduc claritatea necesară demersului nostru; avem în vedere tabloul sintetic realizat de profesorul ieşean Constantin Cucoş şi clasificarea propusă de Ioan Cerghit.

Clasificarea metodelor avansată de Constantin Cucoş[109] integrează componentele etalate mai jos:

a) *Din punct de vedere istoric*:
   - metode tradiţionale, clasice: expunerea, conversaţia, exerciţiul etc.;
   - metode moderne, de dată mai recentă: utilizarea calculatorului, algoritmizarea, problematizarea, brainstormingul, instruirea programată.

b) *În funcţie de extensiunea sferei de aplicabilitate*:
   - metode generale (valabile pentru toate disciplinele de învăţământ): expunerea, prelegerea, cursul magistral etc.;
   - metode particulare sau speciale (valabile numai pentru unele discipline, trepte ale instrucţiei şi educaţiei, laturi ale educaţiei sau situaţii formative specifice): de exemplu, pentru educaţia morală este aplicată metoda exerciţiului moral.

c) *Pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoştinţelor*:
   - metode verbale (utilizează cuvântul scris sau rostit);
   - metode intuitive (bazate pe contactul concret-senzorial cu realitatea sau substitutele acesteia).

109. C. Cucoş, *op. cit.*, pp. 85-86.

d) *După gradul de angajare a elevilor din punctul de vedere al eforturilor de înţelegere, gândire, memorare*:
   - metode expozitive sau pasive (centrate pe memoria reproductivă şi pe ascultarea pasivă);
   - metode active (bazate pe activitatea de explorare personală a realităţii).

e) *După funcţia didactică principală*:
   - metode de predare şi comunicare;
   - metode de fixare şi consolidare;
   - metode de verificare şi apreciere a rezultatelor activităţii.

f) *După modul de administrare a experienţei ce urmează a fi însuşită*:
   - metode algoritmice (bazate pe secvenţe operaţionale stabile, construite dinainte);
   - metode euristice (centrate pe descoperire proprie şi rezolvare de probleme).

g) *După forma de organizare a muncii*:
   - metode individuale (care mobilizează elevul în mod individual);
   - metode de grup (omogen sau eterogen);
   - metode frontale (pentru întreaga clasă);
   - metode combinate (prin alternări între variantele precedente în cadrul aceleiaşi lecţii).

h) *În funcţie de axa de învăţare mecanică (prin receptare) – învăţare conştientă (prin descoperire)*:
   - metode bazate pe învăţarea prin receptare (expunerea, demonstraţia cu caracter expozitiv etc.);
   - metode care aparţin preponderent descoperirii dirijate (conversaţia euristică, observaţia dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.);
   - metode de descoperire propriu-zisă[110]: observarea independentă, exerciţiul euristic, rezolvarea de probleme etc.

i) *După sorgintea schimbării produse la elevi*[111]:
   - metode heterostructurante (schimbarea se produce prin altul): expunerea, conversaţia, studiul de caz, problematizarea etc.;
   - metode autostructurante (individul se transformă prin sine): descoperirea, observaţia, exerciţiul etc.

Din punctul de vedere al lui Ioan Cerghit[112], metodele didactice se grupează în categoriile următoare:

1. *Metode bazate pe utilizarea cuvântului*:
   a) atunci când suportul-cuvânt este rostit, se constituie metodele de comunicare orală;
   b) când comunicarea se bazează pe limbajul intern, se instituie reflecţia personală;
   c) când cuvântul este scris/tipărit, metodele sunt de tip livresc sau metode de comunicare scrisă;

110. C. Moise, 1996, *Reconstrucţia pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi.
111. V. de Landsheere, 1992, *L'education et la formation*, PUF, Paris.
112. I. Cerghit, *op. cit.*, p. 89; I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *op. cit.*

2. *Metode bazate pe observarea directă a realităţii sau a substitutelor obiectelor reale*, respectiv metodele intuitive (obiective sau demonstrative);
3. *Metode bazate pe acţiune* (metode practice, operaţionale).

5.3.1.4. Strategia didactică

O activitate formativă eficientă propusă copiilor de vârstă mică antrenează întotdeauna mai multe metode şi procedee combinate original în funcţie de o multitudine de aspecte determinative; câteva dintre ele au impact semnificativ asupra configurării modului de a proceda în relaţia profesor-copil:

- vârsta educaţilor;
- conţinuturile vizate spre asimilare;
- finalităţile urmărite;
- contextul spaţio-temporal de derulare a acţiunii cu copiii;
- cadrul evenimenţial (social, religios, familial etc.) în care se plasează intervenţia educativă;
- materialele necesare sau dezirabile etc.

Ipostaza acţională ce presupune combinarea inedită, originală a mai multor metode şi procedee ce se corelează inevitabil cu anumite materiale didactice şi cu un mod determinat de organizare a activităţii educaţilor (individual, perechi/grup, toată grupa/clasa de copii/frontal) este indicată prin formula *strategie didactică* (sau strategie de instruire). În viziunea lui Marin Stoica, ea desemnează „modalităţile mai complexe de organizare şi conducere a procesului de instruire pe baza combinării metodelor, a mijloacelor de învăţământ şi a formelor de grupare a elevilor, în scopul realizării obiectivelor pedagogice"[113].

Constituirea strategiilor didactice reprezintă răspunsul pentru realitatea potrivit căreia elevii, ca şi profesorii, pot şi trebuie să stăpânească mai multe moduri de abordare a învăţării. Existenţa unui număr mare de strategii de instruire aplicate sau aplicabile în experienţa educaţională a impus cerinţa de a le ordona, de a le tipologiza, adică de a concepe taxonomii ale strategiilor după un ansamblu de criterii.

Ordonarea strategiilor didactice *după gradul de dirijare/nondirijare a învăţării* evidenţiază următoarele categorii:

1. strategii algoritmice (prescrise);
2. strategii nealgoritmice (neprescrise);
3. strategii euristice;
4. strategii mixte.

Clasificarea propusă de Ioan Nicola[114] integrează componentele de mai jos:

1. strategii de tip expozitiv-euristic;
2. strategii de tip algoritmizat;
3. strategiile de tip evaluativ-stimulativ.

---

113. M. Stoica, *op. cit.*, p. 213.
114. I. Nicola, 1994, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 308-331.

Ioan Cerghit şi Lazăr Vlăsceanu[115] ordonează strategiile didactice, după logica gândirii şi după gradul de dirijare/nondirijare a învăţării, în următoarele tipuri:

1. strategii inductive;
2. strategii deductive;
3. strategii analogice;
4. strategii transductive;
5. strategii mixte.

5.3.1.5. Tehnologia didactică

Educaţia interrelaţionează cu tehnica şi cu tehnologia, două elemente cu diferite accepţii.

Tehnica are sensul de totalitate de instrumente/unelte, materiale concepute şi realizate de specialişti în diverse domenii de activitate; scopul principal al acestora vizează obţinerea unei productivităţi înalte, iar efectul scontat este schimbarea semnificativă a raportului om-unealtă/maşină. De asemenea, prin tehnică se desemnează ansamblul de indicaţii, prescripţii procedurale/metodologice necesar a fi aplicate pentru ca o acţiune să dobândească atributul eficacităţii. De altfel, cel de-al doilea sens a fost preluat şi de către pedagogi; în formularea des evocată „metode-tehnici-procedee" este vizat tocmai înţelesul amintit. De exemplu, conversaţia este o metodă de comunicare orală întrebuinţată constant în actul didactic; având la bază dialogul dintre profesor şi elev, generat şi sprijinit de întrebare, formularea însăşi a interogaţiei presupune respectarea unei sume de norme, de prescripţii etc., pentru ca metoda să-şi dovedească eficienţa. În acest caz, profesorului i se cere nu doar să pună întrebări, ci i se pretinde să-şi însuşească tehnica formulării, conceperii şi adresării întrebărilor, a ascultării şi valorificării răspunsului primit etc., adică i se cere asimilarea tehnicii conversaţiei.

Privitor la termenul *tehnologie*, el este întrebuinţat cu trei sensuri. *Într-un prim sens*, tehnologia numeşte totalitatea proceselor de producţie, inclusiv operaţiile şi regulile aferente. *În a doua accepţie*, tehnologia desemnează teoria sau ştiinţa unei tehnici sau a unui ansamblu de tehnici caracteristice unei ramuri a acţiunii productive sau neproductive. *Al treilea înţeles* al termenului vizează ştiinţa metodelor şi mijloacelor antrenate în procesele implicate în realizarea unui produs. Tehnologia este concepută ca o parte a culturii, calitate în care acţiunea educativă poate şi trebuie să o folosească în propriul beneficiu.

Dacă tehnica şi tehnologia au fost create, în primul rând, pentru a imprima o eficienţă superioară acţiunii umane *productive* (creatoare de bunuri materiale), efectele acestui demers s-au extins, în al doilea rând, şi asupra activităţilor *neproductive* (sociale, culturale, educative etc.). De exemplu, „utilizarea tehnologiei, devenită tehnologie didactică, în învăţământ a constituit o cale de creştere a eficienţei activităţii educaţionale şi, totodată, un indicator de maturitate a ştiinţei educaţiei"[116]. În acest sens restrâns, prin tehnologie didactică se desemnează „ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă"; este vizată accepţia restrânsă a sintagmei care, de altfel, este folosită din ce în ce mai puţin.

115. I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *op. cit.*, pp. 214-215.
116. E. Surdu, 1995, *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 194.

Pe lângă tehnică şi tehnologie, actul de predare-învăţare-evaluare este influenţat într-o măsură semnificativă şi de următoarele elemente:

- conţinutul propus copiilor în grădiniţă şi elevilor în şcoală prin aria tematică din cadrul fiecărei discipline de învăţământ şi prin gradul lui intrinsec de complexitate;
- organizarea activităţii educative la nivelul instituţiei (grădiniţă şi şcoala primară) ca entitate organizaţional-culturală şi la nivelul grupurilor (grupele de preşcolari şi clasele de şcolari);
- relaţiile pedagogice instituite: profesori-copii/şcolari, profesori-profesori, preşcolari-preşcolari, elevi-elevi;
- recunoaşterea socială a rolului educaţiei pentru ansamblul comunităţii, pentru persoane şi, implicit, a importanţei sociale a rolului cadrului didactic;
- achiziţiile cunoaşterii psihopedagogice oferite de cercetarea de specialitate asupra referenţialului educaţiei preşcolare şi a educaţiei din învăţământul preşcolar ş.a.

În contextul extins reliefat, sensul larg al conceptului de *tehnologie didactică* se referă la „aplicarea descoperirilor ştiinţifice în vederea rezolvării unor probleme practice"[117], care aparţin ansamblului acţional al comunicării/predării-învăţării-evaluării. Tehnologia didactică desemnează demersul întreprins de profesor pentru aplicarea „principiilor învăţării într-o situaţie practică de instruire"[118].

În concluzie, sensul larg (generalizat în literatura de specialitate) al tehnologiei didactice numeşte

> ansamblul structural al metodelor, mijloacelor de învăţământ, al strategiilor de organizare a predării-învăţării, puse în aplicare în interacţiunea dintre educator şi educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conţinuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalităţile de evaluare[119].

5.3.2. *Metode didactice de comunicare*

5.3.2.1. Algoritmul descrierii metodelor didactice

Descrierea principalelor metode didactice constituie o modalitate de a favoriza conştientizarea profesorilor asupra potenţialului formativ al arsenalului instrumental ce stă la dispoziţia oricărui practician. O analiză a metodelor de predare cât mai apropiată de (dacă nu neapărat conformă cu) exigenţele şi parametrii ştiinţei actuale trebuie să includă referiri la un *ansamblu de aspecte interdependente*.

Câteva dintre cele mai relevante componente structurale identitare ce se cer evidenţiate pentru o descriere convingătoare a metodei didactice se referă la:

I. Aspectele referitoare la obiectivele propuse în cadrul formal al educaţiei;
II. Aspectele care privesc cadrul didactic ce iniţiază acţiunea;

117. C. Cucoş, *op. cit.*, p. 80.
118. J.R. Davitz, S. Ball, 1978, *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 106.
119. C. Cucoş, *op. cit.*, p. 80.

III. Aspectele care vizează educatul ca beneficiar al utilizării metodei;
IV. Aspectele referitoare la tipurile de conexiuni generate prin aplicarea metodei respective.

I. *Aspectele referitoare la obiectivele propuse în cadrul formal al educaţiei*
Pentru ca profilul unei metode didactice să se contureze adecvat, descrierea metodei trebuie să-l sprijine pe profesorul ce doreşte să o aplice să sesizeze dacă intervenţia vizată are prin însăşi natura sa potenţialul (dezirabil) de a sprijini realizarea/îndeplinirea obiectivelor propuse. Se cere deci, evidenţierea categoriilor de obiective pedagogice care impun apelul la o metodă anume.

II. *Aspectele care privesc cadrul didactic ce iniţiază acţiunea*
Iniţiator al metodei, profesorul trebuie atenţionat asupra unui complex de elemente:

II.1. demersurile pregătitoare solicitate în aplicarea unei metode determinate;
II.2. acţiunile efective ce trebuie materializate în derularea metodei;
II.3. procesele psihice declanşate de acţiunea/intervenţia profesorului asupra lui însuşi (pentru a derula ca atare metoda);
II.4. avantajele şi dezavantajele pe termen scurt şi îndelungat pentru profesor prin folosirea metodei respective.

III. *Aspectele care vizează educatul, beneficiar al utilizării metodei*
Analiza şi descrierea unei metode impun clarificarea câtorva elemente prin prisma considerării educatului:

III.1. procesele psihice declanşate de acţiunea/intervenţia profesorului asupra educatului şi, în consecinţă, precizarea beneficiilor psihice determinate de utilizarea metodei;
III.2. determinarea tipurilor de relaţii pedagogice pe care le declanşează utilizarea acelei variante acţionale (de predare-învăţare-evaluare);
III.3. indicarea principială a gradului de participare individuală şi în grup a elevilor în procesul de învăţământ ca efect al utilizării unei metode de predare;
III.4. identificarea avantajelor şi a dezavantajelor pe termen scurt şi îndelungat pentru elevi, prin implicarea lor în derularea unei metode.

IV. *Aspectele referitoare la tipurile de conexiuni generate prin utilizarea unei metode*:

IV.1. evidenţierea/identificarea tipurilor de strategii didactice în care se poate include metoda;
IV.2. specificarea tipului de evaluare determinată de utilizarea unei metode didactice de predare/transmitere/comunicare;
IV.3. inventarierea caracteristicilor dobândite de o metodă, prin raportare la criterii diferite de clasificare etc.

Bineînţeles, lista aspectelor ce pot deveni criterii de descriere rămâne deschisă, este completabilă pe măsura sesizării provocărilor ce vin dinspre viaţa actuală a oamenilor, o existenţă tot mai mult marcată de progresele tehnicii şi tehnologiei, de opţiuni axiologice noi, de ierarhii valorice inedite etc. Raportarea la *toate* aspectele menţionate anterior în descrierea unei metode didactice generează inevitabil un volum impresionant de date. De aceea, de cele mai multe ori analizele metodologice *selectează* doar o parte

a acestora şi favorizează astfel o decelare mai facilă a esenţei identitare a fiecărei intervenţii metodologice educative. Într-o manieră identică vom proceda şi noi în lucrarea prezentă, dar oferim celor interesaţi de aprofundare şi nuanţare comprehensivă un instrument care sprijină un atare demers, respectiv *fişa de descriere a metodei didactice.* Pentru a sintetiza şi accesibiliza ideile de mai sus, concepem fişa sub forma unui tabel (două coloane şi mai multe rânduri).

	Criteriul vizat	Metoda didactică descrisă
I.	Obiectivele propuse	
II.	Cadrul didactic care foloseşte metoda	
	II.1. Demersuri pregătitoare	
	II.2. Acţiuni efective	
	II.3. Procese psihice personale activate	
	II.4. Avantaje şi dezavantaje	
III.	Educatul beneficiar al metodei	
	III.1. Procese psihice activate	
	III.2. Tipuri de relaţii	
	III.3. Gradul participării	
	III.4. Avantaje şi dezavantaje	
IV.	Conexiunile generate	
	IV.1. Tipuri de strategii	
	IV.2. Tipuri de evaluare	
	IV.3. Criterii de clasificare a metodelor	

5.3.2.2. Descrierea metodelor didactice de comunicare

În paginile următoare vom realiza descrierea metodelor didactice utilizate în învăţământul preşcolar şi primar; etalarea acestora este făcută în temeiul unei ordonări uşor asimilabile. Optăm pentru criteriul larg invocat propus de profesorul Ioan Cerghit[120], acela al modalităţii principale de prezentare/enunţare a cunoştinţelor sau criteriul suportului-purtător de conţinuturi.

Metodele didactice pe care le vom descrie sunt metodele bazate pe utilizarea cuvântului:

1) metode de comunicare orală/metode orale (instituite atunci când suportul-cuvânt este rostit), grupate, la rândul lor, în metode expozitive şi metode conversative;
2) metode bazate pe limbajul intern/reflecţie/reflecţie personală (configurate în situaţia în care comunicarea se bazează pe limbajul intern);
3) metode de comunicare scrisă sau livreşti (constituite în cazul în care cuvântul este scris/tipărit).

5.3.2.2.1. Metode de comunicare orală

În cadrul procesului de învăţământ se declanşează mecanismul comunicării bilaterale profesor-elev, pe fondul căreia cel dintâi efectuează transmiterea unui mesaj (prin

120. I. Cerghit, *op. cit.*, p. 89.

metodele de comunicare/transmitere/predare), iar cel de al doilea recepţionează şi asimilează mesajul emis pe baza unui demers propriu, învăţarea (proces deosebit de complex care presupune la rândul ei anumite metode de învăţare). Profesorul poate exercita eficient rolul specific deţinut asimilând/practicând un număr cât mai mare de variante metodologice şi identificând contribuţia lor specifică în cadrul strategiilor didactice pe care le va aplica.

Metodele de comunicare orală (metode orale) se bazează pe utilizarea cuvântului rostit; ele constă în expunere şi conversaţie, ambele fiind indicate şi sub formă de plural (metode expozitive, respectiv metode conversative) deoarece fiecare deţine mai multe variante. Aceste variante procedurale deţin o poziţie esenţială în educarea copilului de vârstă mică, astfel încât acordarea unui spaţiu distinct pentru descrierea lor se justifică pe deplin.

Expunerea – metodă de educaţie a copiilor de vârstă mică

Metoda expunerii constă în comunicarea de către profesor, pe cale orală, a unor informaţii, date, cunoştinţe din cadrul unei arii tematice/teme/obiect de învăţământ într-un interval determinat de timp şi cu intenţia realizării unor obiective pedagogice stabilite în funcţie de diverse repere. În decursul timpului, această metodă a fost indicată şi sub alte denumiri: „expunere dogmatică"[121] sau „metodă dogmatică"[122], dar şi „metodă afirmativă" sau „metodă monologică" – formule care nu s-au impus în limbajul de specialitate.

Metodele expozitive deţin prin excelenţă potenţial imens pentru a favoriza comunicarea interpersonală. De aceea, utilizarea lor în învăţământ, în general, solicită profesorului o mare responsabilitate cu privire la veridicitatea celor expuse şi la interiorizarea mesajului transmis. Mitropolitul Antonie de Suroj îndemna (şi aplica în propriul său mod de a fi) la exemplaritatea raportării la rostirea cuvintelor:

> ori de câte ori vorbesc, o fac cu întreaga convingere şi credinţă pe care o am. Mizez *întreaga mea viaţă pe cuvintele mele*. Ceea ce are importanţă este nu faptul de a spune cutare sau cutare cuvânt, ci acela de a atinge nivelul convingerilor personale ale celor cărora ne adresăm. Aceasta este *baza oricărei comunicări*, locul întâlnirilor adevărate. Dacă cineva vorbeşte să mă ridiculizeze, cu atât mai rău! Dar dacă cuvintele mele aprind în interlocutorii mei o scânteie care face posibil *dialogul*, aceasta înseamnă că lucrul despre care vorbim are pentru noi o foarte mare importanţă[123].

Expunerea îl solicită pe profesor într-o măsură importantă deoarece el este agentul care propune un conţinut tematic elevilor săi, care poate asigura interes şi receptivitate pentru aria problematică respectivă prin maniera realizării expunerii. Succesul metodei depinde de *capacitatea/competenţa de a comunica* pe care o probează cadrul didactic, ea însăşi configurată de fluenţa vorbirii, de formele logice variate şi simple pe care

121. O. Oprea, 1979, *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 224.
122. G. Palmade, 1975, *Metodele pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 60.
123. Mitropolitul Antonie de Suroj, 2006, *Şcoala rugăciunii*, Editura Carte Ortodoxă, Bucureşti, Sfânta Mănăstire Polovraci, p. 13.

le întrebuinţează, de bogăţia vocabularului şi plasticitatea acestuia, de adecvarea fondului lexical vehiculat la specificul temei, la scopul expunerii sau la particularităţile auditoriului etc. Atributele anterioare trebuie să se regăsească în mod imperativ în cadrul expunerii, deoarece numai datorită prezenţei lor cel care receptează mesajul va fi activizat din perspectiva unui ansamblu de procese psihice: atenţia, gândirea, imaginaţia ş.a.

Afirmând rolul conducător al profesorului în actul educativ, transmiterea informaţiilor pe calea expunerii presupune, pe lângă exigenţele legate de probarea competenţei de comunicare didactică, respectarea câtorva cerinţe pedagogice interdependente:

- operarea cu noţiuni precizate riguros şi corecte prin prisma domeniului de aparteneţă (ştiinţa, filosofia, teologia, arta);
- ordonarea logică a volumului informaţional vehiculat;
- reliefarea relaţiilor dintre cunoştinţe pentru a se permite perceperea lor ca un sistem;
- vehicularea cuantumului de cunoştinţe minimal prevăzut de documentele reglatoare existente/programa preşcolară/şcolară;
- determinarea unui echilibru dinamic între esenţial şi neesenţial şi accentuarea elementelor esenţiale;
- selectarea şi integrarea informaţiilor care dispun de potenţial formativ manifest ş.a.

Specificul vârstei celor care beneficiază de mesajul expunerii, natura şi amploarea deducţiilor şi argumentelor implicate structural, ca şi alte aspecte, generează o multitudine de ipostaze, forme sau categorii ale acestei metode: povestirea (numită şi metoda expozitiv-narativă, expunere narativă sau narraţiune); prelegerea; explicaţia; descrierea; instructajul; expunerea cu oponent; conferinţa; informarea; enunţul şi demonstraţia logică; microsimpozionul. Povestirea, prelegerea, explicaţia şi descrierea constituie ipostazele esenţiale ale expunerii în derularea procesului de învăţământ. Ele au pondere dominantă în ansamblul formelor acestei metode şi deţin istoria cea mai îndelungată. Celelalte ipostaze ale expunerii (expunerea cu oponent, conferinţa, instructajul, informarea etc.) sunt de dată mai recentă şi servesc intenţiei formatorilor de a eficientiza metoda ca atare, implicit actul educativ instituţionalizat.

Ipostazele expunerii sunt asociate în practica educativă a ultimelor decenii (uneori/adeseori) cu utilizarea unor mijloace tehnice de transmitere a informaţiei: televizorul, radioul, calculatorul, caseta audio sau video etc. Mass-media preia o parte a atribuţiilor profesorului legate de expunerea unui conţinut de idei. În aceste condiţii, literatura pedagogică s-a îmbogăţit cu o expresie care reflectă situaţia anterioară. Astfel, Elena Macavei[124] diferenţiază metodele de comunicare orală, scrisă şi interioară şi, alături de ele, le integrează şi pe cele de *comunicare oral-vizuală*. Autoarea le prezintă ca „modalităţi didactice de folosire a mijloacelor mass-media cu scop didactic"; un avantaj important al acestora constă în faptul că prezintă informaţia de actualitate în manieră concentrată, prin participarea grupelor interdisciplinare de specialişti.

În educaţia copilului de vârstă mică în context formal, cea mai mare parte a formelor metodelor expozitive menţionate sunt activate constant. Excepţie fac, desigur,

124. E. Macavei, *op. cit.*, p. 241.

prelegerea[125], conferinţa[126], microsimpozionul[127] sau expunerea cu oponent, în sens strict, ca o situaţie provocată şi controlată de cadrul didactic. Cea din urmă, însă, poate fi organizată la clasele primare mari, respectiv clasa a III-a şi, mai ales, clasa a IV-a.

Povestirea ca metodă didactică

Povestirea trebuie receptată într-un câmp semantic mai larg ce pune în relaţie termenii *poveste*, *a povesti*, *povestire*, *povestitor*, *naraţiune*[128]:

- ca substantiv, ca produs, *povestea* numeşte o specie a epicii populare exprimată în proză care relatează întâmplări fantastice ale unor personaje imaginare în luptă cu personaje nefaste şi în care elementele pozitive triumfă; acest sens de bază a fost extins cu un aspect care ţine de redarea unei situaţii posibile sau reale;

---

125. Prelegerea reprezintă o expunere orală neîntreruptă, concepută şi realizată de profesor pe marginea unei teme din programa de studiu, într-un interval de timp de o oră sau două, pentru elevii din anii terminali ai liceului sau pentru studenţi. *Prelegerea şcolară* se adresează predilect elevilor de liceu din clasele a XI-a şi a XII-a, cu condiţia ca auditoriul să aibă un nivel corespunzător de pregătire şi de maturitate intelectuală. De obicei, tematica propusă este constituită dintr-un material necunoscut sau puţin cunoscut de către elevi. Forma cea mai frecventă a prelegerii şcolare este *prelegerea introductivă*, prin care profesorul descrie elevilor problematica disciplinei ce va fi parcursă în anul şcolar respectiv. Este utilizată şi *prelegerea de sinteză* pentru ca, după însuşirea unui volum informaţional cuprinzător, profesorul să precizeze aspectele esenţiale ale materialului deja parcurs sau relaţiile dintre cunoştinţe. *Prelegerea universitară* are ca beneficiari studenţii şi durează, de regulă, două ore. Ea solicită profesorului precizie şi rigurozitate în structurarea conţinutului de idei prezentat, dar şi inspiraţie în adecvarea formei de exprimare a mesajului.

126. Conferinţa (în cadru instituţional şcolar) reprezintă expunerea pe care o realizează un profesor într-un interval determinat de timp (stabilit în special în funcţie de vârsta celor ce audiază şi de complexitatea temei propuse), pe marginea unui subiect care interesează pe beneficiari şi care se înscrie într-o arie de conţinut monodisciplinar sau pluridisciplinar. Având ca loc de desfăşurare şcoala, universitatea sau spaţii nonformale (case de cultură, cinematografe, teatre etc.), cel care susţine conferinţa trebuie să-şi adecveze conţinutul expus (ca nivel ştiinţific, claritate, precizie, actualitate, relevanţă etc.) şi forma de prezentare a acestuia (accesibilitate, caracter antrenant, incitant, plăcut, plasticitate, coerenţă, elocvenţă, eleganţă în exprimare). Ca şi prelegerea, conferinţa poate propune şi momente de dezbatere (conferinţa-dezbatere) la care să participe persoane interesate din auditoriu. De regulă, după prezentarea unor probleme de către cel care conferenţiază, se creează explicit ocazia schimbului de opinii, plecând de la întrebări (sau pe marginea acestora) şi de la comentarii generate de tratarea subiectului.

127. În context şcolar, microsimpozionul constituie o modalitate de organizare şi de susţinere a ideilor şi opiniilor pe teme diverse pe care o structurează fie elevii, fie profesorul pentru a da elevilor prilejul să susţină intervenţii-expuneri de durată variabilă, de complexitate mai mare sau mai mică. Se vizează omagieri, comemorări, comunicări ştiinţifice etc. Sub forma „meselor rotunde", microsimpozionul îl afirmă pe profesor ca organizator şi manager, iar pe elev ca protagonist al unei expuneri asupra unui conţinut deja cunoscut şi aprofundat de către acesta. Microsimpozionul nu reprezintă prin sine însuşi una dintre ipostazele expunerii profesorului, ci cadrul organizatoric conceput şi aplicat de către cadrul didactic în care elevii înşişi pot evidenţia, etala, expune, în ultimă instanţă, diverse idei, subiecte, probleme (alături de profesorul lor sau alte persoane).

128. *Dicţionarul explicativ al limbii române*, 1984, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti, pp. 729 şi 582.

- ca verb, acţiunea de *a povesti* indică faptul de a relata conţinutul unei poveşti sau a spune o poveste (ce trimite la fantastic sau la real, cotidian); sinonimele sale sunt *a nara* şi *a istorisi*;
- *povestirea* numeşte acţiunea de a povesti şi rezultatul ei; povestirea face referire şi la naraţiunea literară de dimensiuni relativ reduse care conţine un fond liric;
- *povestitorul* (sau povestaşul, povestarul, naratorul) este persoana care povesteşte sau care ştie să povestească frumos (oral sau în scris, ca scriitor);
- *naraţiunea* indică expunerea sau relatarea unui fapt, a unui eveniment sau a mai multor astfel de manifestări într-o desfăşurare gradată şi în formă literară; ea are în povestire doar o ipostază de concretizare.

Povestirea ca metodă didactică reprezintă o expunere care relatează într-o desfăşurare gradată fapte, întâmplări, evenimente petrecute unor persoane reale sau imaginare într-un timp şi spaţiu îndepărtate sau apropiate, existente în realitate sau imaginare. Ea integrează simboluri ale forţelor binelui şi răului (ca în cazul basmului). Această variantă a expunerii este indicată imperativ în procesul de învăţământ pentru copiii mici, dar, fiind integrată în strategii analogice sau transductive, ea produce efecte formative la orice vârstă. Experienţa educaţională a evidenţiat că, pe cât este de necesară povestirea în actul didactic, pe atât de dificilă este realizarea ei. K.K. Uşinski afirma că

> arta de a povesti în clasă nu se întâlneşte des la profesori nu pentru că aceasta ar fi un dar special al naturii, ci pentru că cere mult exerciţiu. Chiar un om dotat trebuie să lucreze mult pentru a fi capabil să redea o povestire care să satisfacă pe deplin cerinţele pedagogice[129].

În viziunea lui Kieran Egan, povestirea deţine atractivitate formativă la toate vârstele, dar ea se detaşază ca importanţă în procesul de modelare a personalităţii copiilor de vârstă mică. Considerentele invocate de autor se referă la un ansamblu de dimensiuni pe care le redăm sintetic în consideraţiile de mai jos[130].

În primul rând, descriind întâmplări variate, povestirea permite redarea oricărui tip de mesaj care reflectă realitatea ca atare sau ficţiunile de toate genurile; ea constituie un instrument ce modelează experienţa şi cunoaşterea.

În al doilea rând, povestirea „permite să înţelegi *cum să simţi* legătura cu evenimentele şi cu întâmplările", poate să „stabilească, în mod unic, înţelesul lor emoţional. Povestirile (...) modelează conţinuturile, astfel încât noi ne vom simţi mai bine sau mai rău, mai veseli sau mai trişti, pe măsură ce le auzim. Nici o altă formă a limbii nu poate face acest lucru".

În al treilea rând, povestirea constituie vehiculul ideal, poate chiar singurul posibil pentru stările emoţionale ce sunt experimentate de oameni. Prin intermediul povestirii, copiii pot fi informaţi că oamenii au anumite trăiri, stări sufleteşti şi că în diferite contexte de viaţă ele au o mare varietate.

---

129. *Apud*. I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *op. cit.*, p. 310.
130. K. Egan, 2007, *Predarea ABC-ului învăţării. Implicarea imaginaţiei micilor cititori şi scriitori*, Editura CD Press, Bucureşti, p. 16.

În al patrulea rând, potenţialul educativ al povestirii este evidenţiat şi prin recunoaşterea ei ca formă de bază a gândirii umane, cea mai veche faţă de orice altă formă cunoscută.

Cadrul didactic ce realizează activităţi educative cu copiii de vârstă mică trebuie să deţină deprinderea de a povesti, trebuie să-şi formeze capacitatea de a reda adecvat mesaje pentru copii.

ACTIVITATE

- Concepeţi o poveste pentru a vehicula informaţii legate de lumea plantelor; precizaţi vârsta copilului pentru care o realizaţi.
- Identificaţi în literatura pentru copii o poveste cu subiect referitor la acelaşi referenţial – lumea plantelor.
- Ce cuprinde competenţa de a fi povestitor? Integraţi în răspunsul dat ideea următoare a lui K. Egan: „cu cât putem concepe poveşti mai amuzante, cu atât mai bine!".

Povestirea în grădiniţă

Recunoscută drept metodă importantă în educaţia persoanelor de toate vârstele (copii, tineri, adulţi)[131], povestirea este prezentă în formarea preşcolarilor în multiple ipostaze: ca metodă, ca procedeu, dar şi ca mijloc sau formă de realizare a activităţii didactice în grădiniţă, indiferent de domeniul din care provine conţinutul vehiculat.

În ipostaza de mijloc sau ca formă de realizare a activităţii formative cu copiii de grădiniţă, povestirea cunoaşte multiple ipostaze[132]. Din perspectiva implicării agenţilor educaţiei, se diferenţiază povestiri relatate de către educatoare (oral şi fără suport informaţional sau lecturate după o sursă oarecare) şi repovestiri (libere) sau povestiri ale copiilor dirijate/orientate (după un suport material ilustrativ, diafilme sau filme, după un plan verbal, după un model oferit de profesor, cu diferite elemente structurale de sprijin – început sau sfârşit preformulat de către adult (sau un copil), cu repere ideatice ale unui plan etc.).

Solicitând o metodică laborioasă de aplicare în grădiniţă, ca mijloc, povestirea mizează pe formarea competenţei de povestitor a celor mici, achiziţie deosebit de complexă ce solicită antrenament îndelungat, exersare permanentă, în legătură cu subiecte cotidiene (viaţa familiei, a prietenilor şi colegilor etc.) sau inaccesibile (fantasticul basmelor, imaginarul legendelor etc.). Pentru fiecare dintre ipostazele povestirii amintite, copilul este solicitat din perspective sau posturi diferite, pentru a proba caracteristici diferenţiate situaţional: copilul ascultător/receptor (atent, interesat, activ etc.) de mesaje relatate direct de terţe persoane, copilul emiţător de conţinuturi cunoscute (fidel, scrupulos, atent la detalii, la esenţial, la conexiuni etc.), copilul creator de poveşti (imaginativ, credibil, convingător, implicat etc.).

Povestirea constituie una dintre puţinele (poate singura?) experienţe didactice în care se actualizează şi vehiculează pentru copii conţinuturi emoţionale propriu-zise, stări afective. Personajele din poveşti sunt implicate în fapte diferite generatoare de stări

131. I. Nicola, 2003, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, pp. 444-445.
132. M. Lespezeanu, 2007, *Tradiţional şi modern în învăţământul preşcolar. O metodică a activităţilor instructiv-educative*, Editura Omfal Esenţial, Bucureşti, pp. 82-91.

sufleteşti variate (ale lor, dar şi ale celor care audiază povestea); stările emoţionale ale acestora devin pretexte de descoperire a trăirii copiilor, de conştientizare de către copii a trăirilor pe care ei înşişi le au sau le-ar putea avea în anumite împrejurări (sunt deosebit de provocatoare întrebările de tipul „ce-ar fi dacă...?"). În relatarea conţinutului poveştilor, profesorul trebuie să concretizeze trăiri nuanţate, expresive, puternice, dar controlate, fiind el însuşi o sursă care oferă emoţii autentice.

Indiferent de ipostaza activată, activităţile de povestire au ca miză antrenarea şi, prin aceasta, dezvoltarea componentelor psihice (limbaj/comunicare verbală, achiziţie primordială în primii ani de viaţă ai persoanei, gândire logică, imaginaţie, atenţie, memorie voluntară). În egală măsură, activitatea didactică de povestire facilitează cunoaşterea lumii, în general (natură, societate, om), cunoaşterea de sine a copilului, facilitează descoperirea sensurilor fiinţării lucrurilor, persoanelor, a lumii în general.

Explicaţia didactică

Explicaţia didactică presupune expunerea unor idei, noţiuni, principii, legi, evenimente, fenomene etc., cu scopul clarificării sau lămuririi acestora în contextul şi prin mobilizarea obligatorie a unor informaţii pe care elevii le posedă deja. Din acest considerent, explicaţia didactică angajează structuri cognitive inferioare (premise, exemple, cazuri aplicative particulare etc.), spre deosebire de explicaţia ştiinţifică unde „raportările se fac la structuri superioare"[133].

În practica educaţională s-au evidenţiat următoarele tipuri de explicaţii: explicaţia cauzală, explicaţia normativă, explicaţia procedurală, explicaţia consecutivă, explicaţia prin mecanism.

- *Explicaţia cauzală* răspunde la întrebarea „de ce?" şi relevă cauzele ce justifică apariţia, existenţa, manifestarea, ipostazele, evoluţia unui fapt sau fenomen.
- *Explicaţia normativă* etalează caracteristicile esenţiale dezirabile ale unui fenomen sau fapt, după criterii stabilite; se precizează asemănările şi deosebirile faţă de manifestări similare.
- *Explicaţia procedurală* răspunde la întrebările „cum?" şi „care?" şi evidenţiază operaţiile necesare pentru ca un lucru, fapt, fenomen sau o acţiune etc. să se producă.
- *Explicaţia consecutivă* este generată de interogaţia „care?"; ea prezintă enumerativ evenimente, stări, momente, etape etc. ce conduc la o stare finală.
- *Explicaţia prin mecanism* răspunde la întrebarea „cum?" şi evidenţiază principiile funcţionării unui mecanism etc.

Făcând apel la cauze, scopuri, principii de funcţionare, asemănări, deosebiri etc., explicaţia didactică facilitează înţelegerea unor idei şi astfel contribuie la dezvăluirea adevărului despre obiectul asupra căruia este orientată explicaţia. Ea antrenează operaţiile gândirii (analiză, sinteză, comparaţie, abstractizare, generalizare) şi implică producerea a diferite raţionamente (inductive, deductive, analogice).

133. I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *op. cit.*, p. 185.

Descrierea

Descrierea reprezintă o expunere centrată pe prezentarea analitică a structurii şi caracteristicilor unui obiect, fenomen, a unei manifestări sau acţiuni naturale sau umane, sociale. Referenţialul descris se circumscrie, de regulă, tematicii recomandate de programa preşcolară/şcolară, dar ea poate fi activată ori de câte ori apar situaţii ad hoc ce oferă conţinuturi relevante pentru interesul contextual al copiilor, pentru curiozitatea acestora. Metoda descrierii se utilizează în prezentarea sau predarea efectivă a tuturor ariilor tematice/disciplinelor, fiind esenţială însă pentru ştiinţele naturii, socio-umane şi tehnice. Ea este posibilă prin organizarea şi realizarea observaţiei. Descrierea nu se reduce la simpla enunţare a părţilor componente ale unei realităţi vizate, ci presupune şi interpretare, explicare pentru a evidenţia conexiunile dintre părţi, rolul şi importanţa acestora ca elemente constitutive ale întregului şi pentru întreg. De altfel, perceperea referenţialului descris ca întreg constituie o finalitate importantă a actului educativ pentru copiii de vârstă mică.

Expunerea cu oponent

Expunerea cu oponent reprezintă ipostaza specială a expunerii care se realizează cu participarea unei persoane (oponentul) ce îşi exercită dreptul de a avea un punct de vedere personal într-o problemă oarecare sau dreptul la opoziţie. Alături de cadrul didactic, oponentul poate să facă la momentul oportun o observaţie, poate să adreseze o întrebare sau poate să expună maniera în care a înţeles o chestiune discutată, poate să evoce un alt punct de vedere (diferit sau complementar) în problema tratată etc. Este evident că intervenţiile colaboratorului profesorului (un alt cadru didactic sau unul dintre elevii care au potenţial de a sprijini această modalitate de lucru) vor urma un scenariu anticipat care trebuie să sprijine clarificarea mesajului (şi nu neapărat complicarea lui, deşi nu sunt excluse la modul absolut astfel de situaţii), ce trebuie să sugereze esenţialul (nu nesemnificativul) dintr-un ansamblu de idei, să ofere un model al intervenţiilor elegante, civilizate, într-o discuţie cu scop constructiv (şi nu „distructiv", chiar dacă eventual critic), să descrie un comportament tolerant, înţelept (şi nu unul agresiv) etc.

Participarea oponentului în cadrul unui scenariu didactic de factura descrisă este posibilă şi în cadrul povestirii şi al prelegerii, al explicaţiei sau al descrierii. Experienţa şcolară cuprinde numeroase situaţii ad hoc ale expunerii cu oponent, atunci când unii preşcolari sau elevi adresează profesorului (din interes, curiozitate) întrebări, solicită detalii suplimentare sau comentează anumite afirmaţii. Prin urmare, oponentul poate avea un rol important în toate formele de bază ale expunerii, atât în situaţii neintenţionate, cât şi în împrejurări anticipate să permită dialogul. Didactica modernă recomandă exploatarea potenţialului expunerii cu oponent în ipostaza sa construită *intenţionat* de către formatorul receptiv la cultivarea relaţiilor pedagogice de tip democratic, dar nu o exclude pe cea *spontană*, ad hoc, cu mare probabilitate de a se institui în actul formativ formal şi nonformal la vârstele mici ale celor educaţi. De altfel, tocmai din acest considerent prezentăm această ipostază a metodei expunerii cu oponent şi pentru educaţia copiilor de vârstă mică (după ce anterior am precizat caracterul limitat al prezenţei metodei în cauză în activitatea cu preşcolarii şi şcolarii mici).

Instructajul

Instructajul (sau instructajul de fundamentare) constituie o expunere prin care profesorul îndrumă activitatea teoretică şi practic-aplicativă a copilului/elevului. Această formă a metodei expozitive este recomandată în situaţiile în care copiii trebuie să efectueze anumite sarcini: învăţarea trasării unor semne într-un spaţiu indicat (prin colorare, haşurare etc.), învăţarea scrisului, cititului, calculului matematic, elaborarea compunerilor, lucrărilor de orice tip etc. Îndrumarea acţiunii preşcolarilor şi a şcolarilor mici se realizează prin instrucţiuni caracterizate de claritate, concizie, precizie şi adecvare la nivelul capacităţilor celor cărora se adresează şi la experienţele similare trăite anterior.

Informarea

Informarea îmbracă forma unei expuneri realizate de cadrul didactic (sau de către un copil) asupra unui eveniment, fapt, întâmplare etc. Se vizează vehicularea unui volum minimal, dar esenţial de informaţii despre un referenţial determinat care să servească unui dialog, unei discuţii sau dezbateri ulterioare, reflecţiei personale etc. Informarea trebuie să fie concisă, structurată după criterii explicit enunţate, exhaustivă din perspectiva aspectelor reprezentative pe care trebuie să le evidenţieze, accesibilă şi explicită ca limbaj întrebuinţat.

Având limite temporale de desfăşurare de obicei restrânse (câteva minute), informarea se corelează în strategii didactice unitare cu conferinţa, cu conversaţia sau discuţia/dezbaterea. În cazul în care informarea este susţinută de către un elev, profesorul trebuie să pregătească anterior împreună cu acesta intervenţia respectivă, pentru a se asigura că ea îndeplineşte caracteristicile dezirabile şi că serveşte obiectivelor educative stabilite în etapa proiectării didactice.

Enunţul logic şi demonstraţia logică

Enunţul logic şi demonstraţia logică reprezintă expunerea în formă clară şi lipsită de echivoc a datelor unei probleme, a unei teorii sau a unei concepţii, a argumentelor care sprijină o anumită soluţie sau un punct de vedere în chestiunile abordate.

Conversaţia în grădiniţă şi şcoala primară

Dacă expunerea îl situează pe profesor în ipostaza de a dezvolta oral o problemă (cu sau fără intervenţia copiilor), conversaţia se bazează pe *întrebare*, element verbal formulat de către cadrul didactic (în cele mai multe cazuri, dar nu exclusiv) şi adresat copiilor/elevilor pentru a realiza diverse scopuri instructiv-educative. Deoarece din adresarea întrebării rezultă, în condiţii normale, un răspuns de la cel căruia i se adresează aceasta, metoda mai este denumită şi metodă dialogată, metodă interogativă sau dialog. Exprimând o cerinţă (cel mai adesea ca întrebare, dar uneori şi ca enunţ-solicitare), profesorul determină, ca răspuns, o intervenţie din partea elevului, adică iniţiază şi susţine un dialog, o conversaţie. Ioan Cerghit observa că „stă în firea omului (...) trebuinţa interioară de a întreţine un larg schimb de informaţii şi idei, de impresii şi de opinii, de a se exterioriza în comunicarea cu alţii", dar trebuie menţionat că „în învăţământ, dialogul este în întregime subordonat realizării unor sarcini didactice şi educative, este axat pe procesul de învăţare şi dezvoltare a personalităţii"[134]. „Structură elaborată

134. I. Cerghit, *op. cit.*, p. 112.

bipolar", conversaţia este, în opinia lui Emil Surdu, un sistem activ de interacţiuni simbolice, verbale, comunicaţionale, informaţionale profesor-elevi, subordonat inevitabil unor obiective instructiv-educative proiectate[135].

Etimologic, termenul *conversaţie* provine din limba latină: *con* înseamnă „cum", „cu", iar *versus* înseamnă „întoarcere". Conversaţia numeşte aşadar cercetarea amănunţită a unui referenţial sau examinarea sub toate aspectele a unei probleme, una favorizată de întoarcere-reîntoarcere, reluare-verificare.

Ca metodă de învăţământ, conversaţia activează elevul într-o măsură superioară aceleia realizate de metodele expozitive, deoarece face „apel mai mult la activitatea elevului decât la docilitatea lui"[136]. Faptul este posibil şi ca urmare a situaţiei specifice în care seria întrebărilor trebuie formulată de către profesor; acesta concepe cerinţele pe marginea unui material deja cunoscut de către elevi, chiar dacă în proporţii variabile sau cu semnificaţii incomplete.

Prin raportare la obiectivele pe care le sprijină, implicit la funcţiile pe care le îndeplineşte, conversaţia se concretizează într-un ansamblu de forme[137]: conversaţia introductivă, conversaţia euristică, conversaţia de aprofundare, conversaţia de fixare şi sistematizare a achiziţiilor, conversaţia de valorificare, de control şi de verificare a performanţelor învăţării.

- *Conversaţia introductivă* înlesneşte pregătirea elevilor pentru susţinerea unei activităţi didactice.
- *Conversaţia euristică* sau dialogul euristic face posibilă redescoperirea unor cunoştinţe de către elevi prin intermediul întrebărilor special concepute de către profesor, favorizante asimilării acestora.
- *Conversaţia de aprofundare* realizează ordonarea, clasificarea, stabilirea unui sistem de relaţii între cunoştinţele deja asimilate.
- *Conversaţia de fixare şi sistematizare a achiziţiilor* sprijină activităţile de precizare/fixare a celor asimilate de educaţi, dar şi de ordonare/configurare mentală în anumite structuri informaţionale.
- *Conversaţia de valorificare, de control şi verificare* a performanţelor învăţării sau conversaţia examinatoare[138] presupune angajarea unui dialog între copil/elev şi profesor care vizează explicit realizarea evaluării rezultatelor învăţării educatului. Obiectivele operaţionale ale activităţii didactice, transformate în itemi, devin criterii de evaluare.

În ansamblul activităţii didactice a unui profesor, toate formele conversaţiei pot şi trebuie practicate, ele fiind solicitate în întregul lor de complexitatea finalităţilor instituţiei preşcolare şi ale celei şcolare.

Alături de formele menţionate ale conversaţiei, unele lucrări de pedagogie mai pun în discuţie ipostaza *conversaţiei catehetice*, o ipostază a cărei înţeles se dezvăluie mai convingător în corelaţie cu conversaţia euristică. De aceea, vom acorda un spaţiu de sine stătător analizei paralele a conversaţiei euristice şi a celei catehetice.

---

135. E. Surdu, *op. cit.*, p. 213.
136. J. Piaget, 1972, *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 123.
137. M. Stoica, *op. cit.*, p. 217.
138. I. Cerghit, *op. cit.*, p. 86.

Conversaţia euristică

Conversaţia euristică mai este numită conversaţie de descoperire, dar şi metodă socratică (deoarece a fost practicată cu mare succes în Antichitate de către Socrate) sau maieutică (înţeleasă ca artă de a „moşi" adevărul[139]); ea îşi dezvăluie sensul primar prin decodificarea etimologiei greceşti a termenului *euriskein* care înseamnă „a afla", „a găsi", „a descoperi".

Prin conversaţia euristică,

> folosindu-se de o succesiune de întrebări cu abilitate puse şi alternate cu răspunsuri primite din partea elevilor, profesorul îi determină pe aceştia să efectueze o investigaţie în sfera propriei lor informaţii, existente deja în mintea lor (strâns legată, bineînţeles, de tema lecţiei) şi să descopere, prin reorganizarea ei, noi adevăruri[140].

Din această perspectivă, prin conversaţie *nu se transmit* noi cunoştinţe elevilor, dar se provoacă starea de tensiune, de căutare a unor răspunsuri la probleme semnalate prin întrebare, se determină cercetarea, investigarea valorii informaţiilor, a cunoştinţelor deja asimilate pentru a soluţiona cerinţele exprimate. Prin urmare, „noul" apare pe baza a ceea ce se ştia deja, pe baza „vechiului", prin investigare şi descoperire. Dacă prin întrebări nu-l învăţăm nimic pe elev[141], prin acestea contribuim la „deschiderea minţii". Atunci când, în cadrul unui dialog, caracterul de căutare, de descoperire (definitoriu pentru conversaţia euristică) se diminuează parţial şi chiar se pierde, se estompează în întregime, identificăm ipostaza conversaţiei catehetice.

ACTIVITATE

- Realizaţi un eseu plecând de la ideile lui Constantin Noica: „Ce frumos lucru e *discuţia*, dacă eşti viu, dacă nu spui ce ai gândit acasă, ci te laşi dus de ispitele momentului, dacă rişti".

Conversaţia catehetică

Opusă conversaţiei euristice, conversaţia catehetică[142] constituie o

> metodă prin care se realizează reproducerea cunoştinţelor „gata făcute", de memorare mecanică a unor întrebări şi răspunsuri la ele, (...) insuficient descoperitoare de adevăr, secvenţiatoare a materiei de predat, „dirijistă", promovând o învăţare „stimul-răspuns", behavioristă,

139. În dialogurile platoniciene, maniera de abordare menţionată a fost strălucit redată de filosoful din Stagira. Originea antică a metodei, ca şi actualitatea ei demonstrează şi în prezent valoarea sa formativă. Formă de exprimare a unor idei, puncte de vedere sau teorii, dialogul a fost utilizat de nume de referinţă din cultura universală în decursul secolelor. Pentru relevanţa lui specială, vom aminti numele lui Augustin care, în lucrarea *De magistro* (1994, Editura Humanitas, Bucureşti, p. 19), îşi propunea ca, plecând de la întrebări, „să discute pe larg despre virtutea şi rostul cuvintelor" cu fiul său, Adeodat.
140. I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *op. cit.*, p. 187.
141. G. Mialaret, 1976, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 130.
142. Denumirea metodei catehetice impune precizarea termenilor *catehet*, *catehumen*, *cateheză*. Într-o manieră strictă, catehetul este persoana care predă catehismul, catehumenul este persoana pregătită pentru primirea botezului (o persoană adultă, în primii ani ai creştinismului), iar cateheza indică instruirea religioasă prin întrebări şi răspunsuri (http://dexonline.ro/definitie/cateheza).

de tip „întrebare-răspuns", fără intervenţia „căutării", fără respectarea funcţiilor conversaţiei euristice, elevii fiind conduşi cu paşi mărunţi, prin întrebări închise, la descoperirea unor părţi de adevăr, impunându-li-se de fapt modul de gândire al profesorului[143].

Teoreticienii manifestă o atitudine reticentă faţă de conversaţia catehetică, susţine Elena Macavei, deşi aceasta „se practică intens la toate nivelurile de învăţământ"[144]. În practica şcolară, utilizarea ei este favorizată de necesitatea ca elevul să fie solicitat să reproducă definiţii, clasificări, enumerări de date şi evenimente, descrieri ale componentelor obiectelor şi fenomenelor etc. Deşi are rol important în ordonarea, consolidarea şi repetarea materialului învăţat, conversaţia catehetică „nu trebuie folosită excesiv, în nici un caz exclusiv, întrucât determină învăţarea mecanică".

Este evident că ipostaza conversaţiei catehetice nu a fost utilizată doar de către cateheţi, chiar dacă se afirmă că ei au făcut-o primii (de unde şi denumirea) şi doar cu referire la teme religioase. Orice conţinut transmis educaţilor poate fi abordat în manieră neproblematizată, simplă, enunţiativă, indiferentă căii pe care o solicită pentru a fi asimilat, deşi nu este nici necesar şi nici recomandabil acest fapt. Conţinuturile caracterizate de niveluri înalte de abstractizare şi generalizare, prin complexitatea lor specială, predispun (şi) la abordări formale. Indiferent de conţinutul pe care îl predă, profesorul care accentuează în relaţia pedagogică, în dialogul cu elevul rezultatul ca atare, chiar dacă acesta constituie efectul memorării formal-mecanice de către elev, practică o conversaţie de tip catehetic.

Abordând teme religioase prin excelenţă, teologii au încurajat dialogul problematizat, formularea întrebărilor inteligente şi a răspunsurilor argumentate, oferind ei înşişi pagini exemplare de acest fel. În viziunea lui Augustin, căutarea adevărului cu ajutorul profesorului constituie scopul fundamental al educaţiei:

> oare aceasta urmăresc dascălii, să fie înţelese şi reţinute cele ce gândesc ei, iar nu înseşi ştiinţele pe care socotesc ei că le transmit vorbind? Căci cine este atât de prosteşte curios încât să-şi trimită fiul la şcoală ca să înveţe ce cugetă dascălul?[145]

În paginile *Patericului*[146] găsim nu numai îndemnul la tăcere, ci şi pe acela de a vorbi cu înţelepciune şi, din perspectiva pe care o analizăm, de a vorbi răspunzând unei întrebări. Avva Andrei observa că „trebuie călugărului acestea trei: străinătatea, sărăcia şi tăcerea întru răbdare". Avva Evprepie şi sfântul Epifanie îi îndemnau pe ucenicii lor să urmeze calea vorbirii înţelepte: „să nu apuci mai înainte să grăieşti, până nu te va întreba";

> greşalele dreptţilor sunt împrejurul buzelor, iar ale păcătoşilor izvorăsc din tot trupul. Pentru aceea cântă David: pune, Doamne, strajă gurii mele şi uşă de îngrădire împrejurul buzelor mele şi zis-am: păzi-voi căile Tale, ca să nu greşesc cu limba mea.

---

143. E. Surdu, *op. cit.*, p. 214.
144. E. Macavei, *op. cit.*, p. 241.
145. Augustin, *op. cit.*, p. 125.
146. *Patericul*, 1993, Editura Ortodoxă Română, Alba Iulia.

Este larg acceptată, în special de către teologi, şi ideea că se poate vorbi de o compatibilitate perfectă între maniera creştină de vieţuire a omului şi utilizarea raţiunii pe parcursul existenţei sale. Sfântul Macarie Egipteanul esenţializa acest mesaj afirmând că

> cei ce vor să ducă viaţă creştină, după toată rânduiala, sunt *datori* să se îngrijească, *înainte de toate, de facultatea judecăţii şi discernământului*, care se află în suflet. (...) *Folosindu-ne de puterea judecăţii, întocmai ca de ochi*, să nu ne lăsăm amăgiţi de insinuările celui rău. *Atunci vom fi socotiţi demni să primim harul divin şi să ne facem vrednici de Domnul* [*s.n.* – L.S.][147].

La rândul său, Mitropolitul Antonie de Suroj înţelege prin credinţă

> nu îndoiala în sensul de a fi cufundat în confuzie şi perplexitate, ci îndoiala în scopul de a descoperi realitatea vieţii – *genul de îndoială care te împinge să-ţi pui întrebări, să descoperi mai mult, să explorezi mai departe* [*s.n.* – L.S.][148].

Despre întrebare în educaţia copilului de vârstă mică

În activitatea didactică, punerea întrebărilor trebuie să sprijine învăţarea. În aceste condiţii, este evident faptul că profesorul are nevoie de un orizont informaţional cuprinzător despre problematica interogaţiei, oferit generos de logică prin domeniul său teoretic specializat – *erotetica*. În acest mod se va putea preîntâmpina utilizarea superficială şi în exces a conversaţiei în activitatea de instruire. Domeniul eroteticii vizează o ordonare a întrebărilor care pot fi utilizate în cadrul conversaţiei; Ioan Cerghit relevă existenţa unei multitudini de tipuri de întrebări[149] şi le inventariază având în vedere două criterii; criteriul funcţiei îndeplinite şi criteriul destinatarului întrebării.

După funcţia îndeplinită, se structurează două tipuri de interogaţii: întrebări reproductive şi întrebări productiv-cognitive, cu mai multe ipostaze, evidenţiate mai jos.

a) întrebări reproductive (care solicită memoria, pentru a se reda definiţii, clasificări, enumerări, descrieri):
   - întrebări reproductiv-cognitive („care este?", „ce?", „cine?", „când?");
   - întrebări mnemotehnice („ce este?", „ce aţi avut?");
b) întrebări productiv-cognitive (care solicită gândirea):
   - întrebări cauzale sau relaţionale („din ce cauză?", „de ce?");
   - întrebări ipotetice („dacă..., atunci?");
   - întrebări cognitive („care?", „cine?", „ce?", „unde?", „când?", „ce sunt?");
   - întrebări „de descoperire" („de ce?");
   - întrebări convergente (care solicită operaţiile de bază ale gândirii: analize-sinteze, comparaţii, integrări de date, asociaţii de idei, explicaţii, elaborări de noi generalizări);
   - întrebări divergente (care generează identificarea unor răspunsuri originale, inedite la cerinţele exprimate prin întrebare, adică interpretări, formulări de ipoteze, extrapolări etc.);

147. Sfântul Macarie Egipteanul, 1992, *Scrieri*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, pp. 98-99.
148. Mitropolitul Antonie de Suroj, *op. cit.*, p. 10.
149. I. Cerghit, *op. cit.*, pp. 116-117 şi 124.

- întrebări de evaluare (care determină efectuarea judecăţilor apreciative faţă de anumite evenimente, stări, situaţii, persoane etc.);
- întrebări de anticipare, de predicţie etc.

După adresabilitatea întrebării, se disting:

- întrebarea frontală (generală sau de ansamblu) – care se adresează tuturor;
- întrebarea directă – pentru un anumit participant;
- întrebarea universală (redirijată) – de la elev la profesor;
- întrebarea de releu şi de comunicare – un elev o adresează, iar profesorul o reia;
- întrebarea de revenire – se reia o idee, se repune în discuţie pentru toţi copiii/elevii.

Apreciată şi valorificată în experienţa şcolară, conversaţia îşi probează eficienţa dacă întrebările care o fundamentează întrunesc anumite condiţii, unele cu caracter permisiv, altele restrictive[150]:

- să constituie tipul cel mai potrivit de întrebare prin raportare la circumstanţele situaţiei de instruire;
- să se refere la conţinuturi de idei recomandate de programa şcolară;
- să fie corecte ştiinţific şi gramatical;
- să fie clare, precise, concise;
- să fie gradate logic şi ca dificultate;
- să nu fie „viclene", încuietoare, de tip „cursă";
- să nu solicite răspunsuri monosilabice;
- să nu sugereze răspunsul;
- să nu depăşească potenţialul elevilor (ca grad de dificultate şi complexitate);
- să nu solicite răspunsuri de amploare foarte mare, mai cu seamă la vârstele mici;
- să fie utilizate prin respectarea de către profesor a unor cerinţe pedagogice specifice şi anume:
  - în cazul unui impas al elevului, profesorul trebuie să repete întrebarea sau să formuleze întrebări ajutătoare, suplimentare;
  - să nu formuleze o nouă întrebare până când nu se elucidează răspunsul la cea precedentă;
  - profesorul trebuie să adreseze întrebarea întregului colectiv de copii, să lase suficient timp pentru elaborarea răspunsului şi apoi să numească un elev pentru exprimarea acestuia;
  - profesorul trebuie să utilizeze o manieră stimulativă de formulare a întrebărilor care să încurajeze elevii să ceară lămuriri, să exprime puncte de vedere proprii sau să emită ei înşişi întrebări pentru cadrul didactic; se recomandă ca răspunsurile primite să fie evaluate preponderent în forma întăririi pozitive a acestora, fie cognitivă, fie afectivă, „exprimată prin cuvinte (stimuli verbali), prin mimică şi gesturi (stimuli muţi) sau realizată cu ajutorul prezentării unei scheme, a unei hărţi sau a unui model etc., care confirmă sau infirmă răspunsurile bune sau rele"[151].

150. Gh. Tănase, 1996, *Metodica predării istoriei*, Editura Spiru Haret, Iaşi, pp. 74-75.
151. I. Cerghit, *op. cit.*, p. 119.

Metoda problematizării

În didactica modernă, instruirea problematizată constituie o temă intens dezbătută. De altfel, terminologia variată întrebuințată în domeniul pedagogic pentru această topică exprimă sintetic caracterul controversat al discuțiilor: problematizare, învățământ problematizat, învățarea pe baza rezolvării de probleme, predarea și învățarea problematizată, rezolvarea productivă de probleme, experiența reflexivă, situația-problemă sau situația problematică, întrebarea-problemă etc. Mai mult, problematizarea a fost tratată de teoreticieni în multiple ipostaze: ca metodă de predare, ca principiu, ca tehnică didactică, ca direcție a învățământului sau ca tip de învățământ (M.I. Mahmutov), ca teorie a învățării (W. Okon) sau tendință legică a învățământului (Smirnov)[152].

Teoria învățământului problematizat are la bază noțiunea de „problemă" și dezvoltă, alături de aceasta, chestiunea procesului de rezolvare a problemelor. În activitatea didactică, prin problemă se desemnează în mod curent „un exercițiu de aplicare a unor reguli sau principii cunoscute asupra unui ansamblu de cunoștințe însușite și ele anterior"[153]. Bazându-se pe elemente deja cunoscute, o problemă de matematică, de exemplu, nu are valoarea unei reale situații problematice deoarece drumul pentru determinarea soluției este stabilit anterior în mod necesar și este riguros previzibil. Nu este însă mai puțin adevărat că și pe terenul matematicii există nenumărate situații problematice. Un al doilea sens cu care este întrebuințat termenul *problemă* vizează înțelesul de dificultate, de piedică, de obstacol etc. care poate interveni în actul învățării.

Forma sintetică de exprimare a problemei este *întrebarea*, denumită de altfel și întrebare-problemă. Din observațiile pe care le-am enunțat în paragraful consacrat metodei conversației rezultă că în relația pedagogică profesorul poate și trebuie să utilizeze întreaga tipologie a întrebărilor, dar că nu orice întrebare generează atitudinea de căutare a soluțiilor la problemele-obstacol exprimate prin întrebare. Dacă „întrebarea reproductivă cere expunerea fidelă a cunoștințelor anterioare, finalitatea ei formativă constând în antrenarea memoriei mecanice"[154], întrebarea-problemă apelează la operațiile gândirii, nu numai la memorie, pentru ca prin mobilizarea unui ansamblu de informații, de date să se descifreze un răspuns care nu este automat sau imediat sesizabil, perceptibil, odată cu formularea interogației. Mai mult, enunțarea unei întrebări-problemă este posibilă numai dacă există un suport de cunoștințe anterioare din care ea să rezulte în mod logic, firesc și ca problemă autentică, evitându-se cerințele și formulările absurde sau pseudoproblemele[155].

Pe fondul unui ansamblu coerent și unitar de informații și cunoștințe, ca și pe baza unor noțiuni relevante și semnificative, întrebarea-problemă trebuie să determine producerea unor raționamente logice pentru a formula nu doar cerința ca atare, dar și răspunsul aferent acesteia.

Premisele fondului cognitiv reprezentativ și ale mobilizării raționale pot conduce la instituirea unei situații de cunoaștere conflictuale care urmează să fie depășite printr-un efort rezolutiv adecvat și, de obicei, prin inițierea și susținerea dialogului elev-profesor, elev-elev. Vom conchide că întrebarea-problemă trebuie să integreze în structura sa un

152. *Ibidem*.
153. *Ibidem*, p. 130.
154. Gh. Tănase, *op. cit.*, p. 87.
155. E. Macavei, *op. cit.*, p. 247.

suport de cunoştinţe anterioare, o situaţie conflictuală, raţionamente logice şi un dialog între participanţii la actul de instruire.

Întrebarea-problemă este folosită în demersul didactic luându-se în considerare un ansamblu de factori, dintre care un loc important îl ocupă nivelul capacităţilor intelectuale ale celor educaţi, ca şi „exerciţiul" pe care aceştia îl au pentru abordarea acestui gen de sarcini de instruire. În cadrul unei activităţi didactice cu elevii, pe parcursul unei lecţii se poate formula o singură întrebare-problemă sau un ansamblu emergent dintr-o cerinţă fundamentală iniţială.

Prin *situaţie problematică* (sau situaţie-problemă) se formulează o cerinţă sau o sarcină care trebuie rezolvată şi care reprezintă o noutate pentru elev. W. Okon evidenţiază caracterul complex al situaţiei-problemă generat de faptul că sarcina pe care o include neagă total sau parţial convingerile anterioare ale celui căruia se adresează problema şi – prin aceasta – determină starea de tensiune psihică. În concepţia aceluiaşi pedagog, situaţia-problemă se defineşte prin următoarele caracteristici:

- exprimă situaţii de viaţă care atrag cu uşurinţă interesul elevilor şi îi mobilizează pentru identificarea unor soluţii;
- situaţiile create includ una sau mai multe dificultăţi ce pot fi depăşite prin valorificarea/completarea/restructurarea experienţei anterioare a elevilor;
- fac necesară formularea explicită a problemei sub forma întrebării-problemă şi a ipotezelor;
- rezolvarea problemei se bazează pe efortul propriu al elevilor, pe antrenarea proceselor lor de cunoaştere;
- problemele deţin caracteristica dinamicităţii; ele rămân probleme deschise, generatoare ale altor situaţii-problemă.

Având comun cu metoda conversaţiei utilizarea întrebării-problemă, problematizarea reprezintă, în esenţă,

> punerea şi rezolvarea problemelor, elaborarea problemelor, crearea situaţiilor problematice, a cadrului mental tensionat prin evidenţierea contradicţiilor (reale sau aparente) dintre teorie şi practică, dintre cunoştinţele anterioare şi cele nou-formate. Problematizarea permite confruntarea cu necunoscutul, deplasarea în planul incertitudinilor, permite surpriza descoperirii adevărului[156].

I. Cerghit şi L. Vlăsceanu[157] observă că situaţia-problemă include unele contradicţii care apar între:

- niveluri diferite de cunoaştere (cunoştinţe vechi şi date noi care nu pot fi explicate pe baza cunoaşterii anterioare);
- concepţii vechi şi ipoteze noi;
- sesizarea particularului şi nevoia de generalizare (sau invers);
- modalităţi diferite de cunoaştere (tratarea teoretică şi rezolvarea practică);
- moduri diferite de acţiune practică;
- comportamente diferite integrate în contexte situaţionale diferite;
- cunoştinţele empirice (de viaţă) şi cele ştiinţifice etc.

156. *Ibidem*, p. 246.
157. I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *op. cit.*, p. 190.

Evidenţiind în special cum se ajunge la adevăr, la soluţia corectă şi evitând transmiterea de cunoştinţe gata făcute, problematizarea incită la căutare, la descoperire atât pe profesor, cât şi pe elev, aceştia realizând predarea problematizată şi, respectiv, învăţarea problematizată.

Predarea problematizată se referă la demersul didactic unitar pe care îl propune profesorul elevilor săi pentru rezolvarea unei probleme. Departe de a se identifica cu formularea întrebării-problemă, predarea problematizată se bazează pe un ansamblu de acţiuni ale cadrului didactic:

- organizarea situaţiei problematice;
- formularea problemelor;
- conceperea mecanismelor de ajutorare a elevilor pentru găsirea soluţiilor adecvate;
- verificarea soluţiilor;
- coordonarea procesului de sistematizare şi fixare a cunoştinţelor astfel dobândite.

Ansamblul acţional descris anterior evidenţiază ideea că predarea problematizată este expresia unei competenţe profesionale înalte a cadrului didactic dobândită în timp şi prin achiziţii speciale din sfera teoriei şi practicii comunicării. În cazul predării problematizate, angajarea este, de regulă, a profesorului (care pune problema şi o rezolvă); intervenţiile elevilor nu sunt excluse nici în etapa formulării sarcinii şi nici în aceea a rezolvării acesteia.

Învăţarea problematizată vizează activitatea elevului prin care acesta, ca efect al predării problematizate, sesizează situaţia-problemă, o formulează (sau reformulează) şi participă activ la stabilirea ipotezelor, la rezolvarea şi la verificarea soluţiilor problemei prin efort intelectual independent. Acest mod de învăţare se instituie în măsura în care are loc soluţionarea sau rezolvarea problemelor. Analizând aspectul indicat, R. Gagné[158] aprecia că, nefiind doar o aplicare a regulilor învăţate anterior, rezolvarea de probleme presupune parcurgerea unei succesiuni de evenimente, succesiune recunoscută – în linii esenţiale – de cercetătorii acestui referenţial şi care vizează:

1) evenimentul iniţial vizează prezentarea problemei (prin formulare verbală sau pe altă cale);
2) definirea problemei distingând caracteristicile esenţiale ale situaţiei;
3) formularea ipotezelor care pot fi aplicate în vederea identificării soluţiei la problemă; pentru aceasta are loc selectarea, organizarea şi reorganizarea informaţiilor necesare prin mobilizarea operaţiilor gândirii;
4) opţiunea pentru soluţia optimă;
5) verificarea soluţiilor şi a rezultatului.

În măsura în care predarea se va face ca predare problematizată, şi învăţarea poate ajunge în ipostaza învăţării problematizate. Nu este exclusă însă şi posibilitatea ca absenţa predării problematizate să genereze – în cazul unor beneficiari cu însuşiri intelectuale de excepţie ai actului instrucţiei –, ca reacţie, învăţarea problematizată.

158. R. Gagné, 1975, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 189.

Metoda discuţiilor şi a dezbaterilor

Între metodele de comunicare orală, o pondere şi o importanţă din ce în ce mai mari tinde să dobândească metoda discuţiilor şi a dezbaterilor. Chiar dacă noţiunile ce denumesc această metodă sunt utilizate de cele mai multe ori ca sinonime, literatura pedagogică face deosebire între discuţie şi dezbatere şi o explicitează în chiar definiţiile acestora. În limba latină, *discussio* sugerează imaginea unei construcţii pe care o zguduim pentru a vedea dacă este destul de solidă; *a discuta* înseamnă a examina valoarea unei informaţii. Discuţia se concretizează într-un „schimb reciproc şi organizat de informaţii şi de idei, de impresii şi de păreri, de critici şi de propuneri în jurul unei teme sau chestiuni determinate"[159]. *Dezbaterea* are înţelesul unei „discuţii pe larg şi amănunţite a unor probleme, deseori controversate şi rămase deschise (dezbatere cu caracter polemic).

Constituind una dintre modalităţile cele mai active de participare a celor educaţi la propria lor formare, discuţia vizează un ansamblu de scopuri:

- examinarea şi clarificarea unor noţiuni şi idei prin participarea, la nivelul unei clase, a mai multor elevi sau a tuturor educaţilor;
- consolidarea şi sistematizarea datelor antrenate în discuţie, în cazul celor deja cunoscute de către participanţi;
- evidenţierea unor analogii, similitudini, diferenţe între diverse teorii, concepţii, strategii;
- realizarea unor studii sau analize de caz relevante în contextul tematic propus;
- soluţionarea unor probleme teoretice şi practice de complexitate specială, care comportă mai multe alternative, originalitate şi intenţionalitate;
- dezvoltarea capacităţii de exprimare verbală şi de creativitate colectivă;
- exersarea abilităţilor de ascultare/percepere a unor puncte de vedere, de formulare promptă a unui răspuns pentru o problemă şi de susţinere (coerentă, corectă, convingătoare, civilizată) a acestuia în prezenţa unui grup-martor.

În cazul dezbaterii, ea ţinteşte chiar mai mult decât ceea ce poate realiza o discuţie; mai exact, ea urmăreşte influenţarea convingerilor, atitudinilor şi conduitei participanţilor. Din această perspectivă, profesorul nu-şi poate propune organizarea unor discuţii şi dezbateri decât cu elevii de vârstă mare, pe marginea unor teme cu grad de complexitate adecvat nivelului de pregătire al participanţilor şi printr-o organizare prealabilă foarte riguroasă.

Având atât *avantaje* (creează o atmosferă de deschidere, de receptivitate şi de apropiere reciprocă între participanţi, intensifică intercomunicarea reală şi relaţiile din cadrul grupului, valorifică experienţa de cunoaştere şi capacităţile intelectuale ale celor antrenaţi în discuţie, cultivă o exprimare corespunzătoare şi corectează deficienţele de vorbire etc.), cât şi *dezavantaje* (generează un ritm lent al asimilării informaţiei şi poate determina inhibarea unor participanţi), discuţia s-a perfecţionat în decursul timpului atât prin experienţe extraşcolare, cât şi prin practici şcolare.

De aceea, s-au constituit numeroase *variante ale discuţiei/dezbaterii*:

- discuţia-dialog (de tipul consultaţiei, care se practică atunci când apare o controversă între elev şi profesor);

159. I. Cerghit, *op. cit.*, p. 119.

- consultaţia în grup (colectivă);
- discuţia obişnuită de grup;
- discuţia de tip preseminar;
- discuţia de tip seminar;
- discuţia în masă (cu un mare număr de participanţi);
- discuţia sau dezbaterea de tipul „mesei rotunde";
- seminarul-dezbatere;
- metoda asaltului de idei (brainstorming);
- discuţia (dezbaterea) organizată după procedeul Phillips-66;
- colocviul;
- dezbaterea pe baza jocului de asociaţii de cuvinte;
- discuţia dirijată (structurată pe teme-cheie anunţate anterior);
- dezbaterea bazată pe recoltarea în prealabil de întrebări;
- discuţia liberă;
- discuţia de tip panel.

Între variantele cunoscute ale metodei sunt incluse şi unele *metode de stimulare a creativităţii de grup*, acestea din urmă derulându-se ca discuţii sau dezbateri. Dintre cele mai importante modalităţi acţionale care sprijină creativitatea de grup se impun[160]: brainstormingul; sinectica; metoda Delphi; metoda Phillips-66; discuţia panel; metoda 6-3-5.

Brainstormingul (sau metoda „asaltului de idei", denumire sugerată de etimologia engleză a termenului: *brain* – creier, *storm* – furtună; *furtuna creierului*) constituie o metodă valoroasă pentru stimularea creativităţii în grup. Ea permite producerea a cât mai multe idei de către elevi, fără ca aceştia „să fie stingheriţi printr-o tutelare excesivă în cursul dezbaterilor"[161]. Elaborată de A. Osborn şi descrisă prima dată în 1957 (în lucrarea *Applied Imagination – Imaginaţie aplicată*), metoda urmăreşte emiterea de către persoanele implicate în grupul de discuţie, în mod spontan, a cât mai multe variante de soluţii (la o problemă formulată iniţial) printr-o „competiţie de idei", pe fondul unei ambianţe destinse, din care absentează orice formă de evaluare a rezultatelor enunţate. Selecţia şi analiza critică a ceea ce s-a obţinut în faza precedentă sunt realizate ulterior, peste o zi sau două, de către profesor sau de către acesta împreună cu participanţii la discuţii. Aspectul menţionat a atras denumirea de „metoda evaluării amânate".

Pentru a face posibilă manifestarea eficientă şi dezinhibată a participanţilor la discuţii, se recomandă respectarea câtorva condiţii:

- lipsa/absenţa totală a aprecierilor cu privire la ideile enunţate şi în special a opiniilor critice;
- evitarea ironizării sau ridiculizării neştiinţei sau/şi a greşelilor;
- încurajarea preluării şi continuării unei idei;
- ascultarea atentă a variantelor propuse;
- stimularea combinării şi asociaţiei ideilor;

160. A. Cosmovici, L. Iacob, *op. cit.*
161. O. Oprea, *op. cit.*, p. 265.

- încurajarea necondiţionată a participării la discuţii;
- stimularea participanţilor pentru a se gândi asupra problemei puse în discuţie şi după finalizarea acesteia etc.

Pentru succesul acestei metode este esenţială asigurarea unui climat de participare degajată, de colaborare între membrii grupului, de „abandonare imaginativă" (M. Convington), dar şi de dirijare prudentă (A. Osborn):

> să nu conduci apăsând frânele, atunci când încerci să descoperi idei noi... Dar nu lăsa frânele din mână... Cu cât o persoană este mai capabilă să formuleze idei pline de imaginaţie, cu atât ea trebuie să devină mai capabilă să le evalueze critic. Altfel, aceste producţii ale imaginaţiei pot deveni periculoase[162].

Utilizarea brainstormingului în cadrul orelor presupune din partea profesorului un exerciţiu pregătitor corespunzător şi în special conştientizarea faptului că „nu orice problemă poate fi abordată în felul arătat, nu în orice fază, ci doar atunci când impasul este bine precizat"[163].

Sinectica, iniţiată şi fundamentată de William J.J. Gordon, are la bază trei principii[164]:

- inexistenţa deosebirilor esenţiale între creaţia artistică şi cea tehnico-ştiinţifică;
- inspiraţia este o coincidenţă, dar poate fi stimulată, canalizată, chiar organizată;
- instrumentul principal al creaţiei este metafora.

Bazându-se pe teoria inconştientului şi valorificând observaţiile psihanalizei, creatorul acestei metode apreciază că

> inconştientul se exprimă, apare în conştient indirect, prin metafore... Şi aici fac parte din grup 6-8 persoane de diferite profesii. Mai întâi se face „străinul familiar", adică se clarifică bine dificultăţile problemei. Apoi se transformă „familiarul în ceva străin", adică se caută metafore, comparaţii, personificări. De pildă, dacă se studiază îmbunătăţirea unui carburator, cineva îşi imaginează că este „plămân şi respiră când rar şi profund, când superficial şi repede". După ce se formulează circa 20 de analogii-metafore, aceleaşi persoane studiază, împreună cu specialiştii, soluţionarea optimă a problemei sugerată de una sau alta din metafore[165].

Metoda Delphi[166] se concretizează într-o dezbatere prognostică, susţinută de experţii unor domenii pe marginea unor teme interdisciplinare. Scopul acestor schimburi de opinii vizează identificarea soluţiilor posibile de viitor în anumite probleme. În cadrul colectivelor de elevi, „chiar dacă dezbaterile nu vor conduce la valori autentice, se cultivă în schimb deschiderea spre cunoaştere, încrederea în previziune, îndrăzneala gândirii şi a raţiunii"[167].

---

162. A. Cosmovici, L. Iacob, *op. cit.*
163. *Ibidem*, pp. 156-158.
164. E. Macavei, *op. cit.*, p. 253.
165. *Apud* A. Cosmovici, L. Iacob, *op. cit.*, p. 157.
166. Metoda a fost denumită prin evocarea numelui oraşului antic Delphi. Aflat în Insula Focida, în perimetrul său s-a construit în secolul al VIII-lea î.e.n. templul lui Apollo, pe frontispiciul său aflându-se cunoscutul îndemn „Cunoaşte-te pe tine însuţi". Este un îndemn care a devenit celebru prin valorificarea acestuia de către Thales şi Socrate.
167. E. Macavei, *op. cit.*, p. 255.

Discuţia (dezbaterea) organizată după procedeul Philipps-66 are drept caracteristică distinctivă împărţirea elevilor dintr-o clasă în mai multe grupe de discuţii. Fiecare grup de elevi îşi desemnează un conducător de discuţii (dintre elevi sau dintre cadrele didactice participante) pentru a supraveghea, dirija şi orienta prin intervenţii avizate schimburile de opinii. Iniţiatorul acestei metode, J. Donald Phillips (Universitatea din Michigan), propunea derularea unor dezbateri pe marginea unei teme (prezentată de organizatorul activităţii) în grupe de şase specialişti şi în interval de şase minute. Concepută ca variantă a brainstormingului şi asociind şi unele tehnici Delphi, metoda are ca scop stimularea creativităţii de grup, dar poate fi aplicată şi ca metodă de instruire, situaţie în care se pot introduce anumite modificări de natură organizatorică. Mai precis, numărul persoanelor dintr-un grup de discuţie poate fi, în funcţie de efectivul total al clasei, şi mai mare de şase, iar timpul afectat pentru formularea opiniilor poate depăşi şase minute.

Punctele de vedere pe marginea unui subiect sunt exprimate în două contexte:

a) *În grupul mic de elevi*, prin intervenţiile preponderente ale acestora; cadrul didactic ce conduce discuţia poate formula anumite idei în problema abordată numai dacă acest fapt este necesar şi inevitabil. În grupurile constituite la nivelul unei clase (de obicei trei sau patru), discuţiile se poartă în acelaşi interval de timp, fapt ce presupune existenţa unor condiţii adecvate de spaţiu, care trebuie să permită schimbul nestingherit de idei, fără bruiajul reciproc al grupurilor constituite, dar şi condiţii corespunzătoare legate de personalul didactic. În cazul în care conducătorii de discuţii sunt profesori, se impune organizarea acestora ca echipă şi precizarea atribuţiilor specifice pentru calitatea exercitată.
b) *În grupul (mare) de elevi al clasei*, prin intervenţiile conducătorilor de discuţii ale subgrupurilor componente; aceste intervenţii au valoarea unor rapoarte care sintetizează concluziile discuţiilor microgrupurilor. Rolul cadrului didactic care iniţiază şi poartă răspunderea unei activităţi didactice desfăşurate sub forma discuţiei sau a dezbaterii Phillips-66 se concretizează în asamblarea ideilor concluzive exprimate, în armonizarea perspectivelor divergente (în cazul în care acestea s-au desprins pe parcursul acţiunii), în formularea unor recomandări pentru conduita viitoare sau a unor aprecieri asupra calităţii intervenţiilor.

Discuţia panel (în engleză termenul *panel* înseamnă *juraţi*) se desfăşoară prin antrenarea unor colectivităţi mai mari, structurate în două grupe distincte având roluri specifice:

a) *un grup restrâns* este alcătuit din persoane care emit idei pe baza unei competenţe recunoscute într-un domeniu sau o arie tematică determinată; acestea alcătuiesc „juraţii";
b) *un grup extins* (ce poate fi alcătuit şi din zeci de persoane) care audiază, ascultă în tăcere schimburile de idei, dar pot adresa întrebări sau comentarii juraţilor prin bileţele.

Uneori, bileţelele sunt din hârtie colorată, cele albastre conţin întrebări, cele albe – sugestii, cele roşii – păreri personale. Mesajele sunt primite de unul din membrii participanţi la dezbatere, care introduce în discuţie conţinutul unui bileţel când se iveşte un moment prielnic (i se spune „injector de mesaje)[168].

168. A. Cosmovici, L. Iacob, *op. cit.*

În finalul discuţiei se poate interveni direct, oral. De asemenea, animatorul discuţiei va realiza o sinteză a intervenţiilor şi va trage concluziile aferente.

Metoda 6-3-5 G.I.T. (grupuri, idei, timp) este descrisă de către profesorul A. Cosmovici în felul următor: o colectivitate mare de indivizi este împărţită în grupuri de şase, în care fiecare persoană propune trei idei într-un timp maxim de cinci minute. Primul grup discută problema şi, pe o fişă, sunt trecute trei idei, fiecare formând capul unei coloane sub care se vor trece ideile celorlalte grupuri. După cinci minute, fişa este trecută la alt grup care adaugă alte trei idei (câte una în fiecare coloană) sub celelalte ş.a.m.d., până ce fiecare fişă trece pe la toate grupurile. Conducătorul activităţii strânge fişele, le citeşte în faţa tuturor şi se discută pentru a se hotărî care dintre propuneri poate fi însuşită.

5.3.2.2.2. Reflecţia personală – metodă bazată pe limbajul intern

Reflecţia personală constituie o condiţie decisivă a învăţării; de asemenea, ea reprezintă o caracteristică intrinsecă a demersului de concepere şi realizare a actului predării. Profesorul care predă îşi imaginează finalităţile, etapele, modalităţile strategice acţionale etc., iar toate trebuie considerate ca manifestări ale reflecţiei personale. Unul dintre dezideratele actului didactic, ca şi o expresie a eficienţei acestuia, constă tocmai în a determina reflecţia personală a elevului cu care profesorul colaborează. Activitatea profesorului angajează reflecţia personală a elevului, nu doar pe aceea a educatorului însuşi, ca dimensiune fundamentală a actului formării. Formă interiorizată a inteligenţei, reflecţia interioară şi abstractă a fost apreciată de J. Piaget[169] ca una dintre modalităţile de învăţare cele mai active şi mai rodnice, având un mare potenţial euristic. Din această perspectivă, reflecţia interioară nu numai că se opune învăţării superficiale, dar ea reprezintă şi un antidot pentru aceasta din urmă.

Analizată în contextul problematicii metodelor de predare, reflecţia personală nu reprezintă o cale propriu-zisă (analogă descrierii, explicaţiei sau oricărei alte metode) prin care un mesaj transmis de către profesor este receptat de către elev. Ea nu are o vizibilitate comparabilă cu a altor metode. Reflecţia este abordată cel mai frecvent ca simplu procedeu care însoţeşte şi intervine în desfăşurarea altor metode sau tipuri de activităţi susţinute de către educat: observaţia, experienţele/experimentele efectuate, rezolvarea problemelor, lucrările scrise, activităţile de creaţie, lectura, realizarea proiectelor, formularea răspunsurilor etc.

În cele mai multe studii de metodologie didactică, pe marginea problemei reflecţiei personale se fac observaţii lacunare şi sporadice. În lucrarea *Metode de învăţământ*, semnată de Ioan Cerghit, importanţa reflexiei lăuntrice în educaţie este evidenţiată mult mai nuanţat; acestuia i se alătură doi teologi, Augustin şi Mitropolitul Antonie de Suroj, a căror contribuţie merită reţinută.

Reflecţia personală, susţine Ioan Cerghit, reprezintă acea „capacitate şi acel mod de acţiune mentală strâns legată de inteligenţă şi puterea de anticipaţie, de posibilităţile de abstractizare şi de creaţie, de esenţa umanului"[170]. Ea înseamnă

169. J. Piaget, *op. cit.*, p. 65.
170. I. Cerghit, *op. cit.*, p. 137.

o concentrare a intelectului şi o luminare ce se produce asupra unor cunoştinţe, idei, sentimente, acţiuni etc. luate în analiză, în examinare. Reflecţia reprezintă o expresie a spiritului activ şi constructiv ce îşi pune mereu întrebări şi probleme, ce se dovedeşte pasionat de căutare şi de explicare, de cercetare a adevărului. Aşa cum în viaţa reală multe probleme cu care se află confruntat omul îşi pot găsi o rezolvare nu numai prin achiziţie de cunoştinţe, ci şi prin „dialogul interiorizat", aşa cum multe adevăruri (legi, teorii, principii etc.) pot fi descoperite nu numai pe calea generalizării datelor unor observaţii îndelungate ori a unor experienţe de fapt, ci şi prin reflecţii bazate pe raţionamente (deductive, analogice etc.), similar, în procesul de învăţământ, elevii (studenţii) pot ajunge la redescoperirea personală a unor adevăruri şi pe calea unei reflecţii interioare, abstracte; tot aşa există învăţare şi prin cugetare proprie, prin meditaţie adâncă[171].

Generată de întrebările şi problemele pe care cel care învaţă şi le formulează în legătură cu conţinuturile care îi sunt propuse spre asimilare, reflecţia constituie un dialog cu sine însuşi, o comunicare cu sine; din acest considerent, reflecţia personală este considerată metodă de comunicare bazată pe limbajul intern[172]. Complexitatea deosebită a actului reflexiv decurge atât din relaţia acestuia cu gândirea conceptuală şi reflexivă, cât şi din ipostazele variate în care se constituie. Literatura de specialitate menţionează următoarele feluri ale reflecţiei:

a) sub aspectul conţinutului problematic asupra căruia se reflectează, se vorbeşte despre reflecţia ştiinţifică (matematică, social-politică, pedagogică etc.), filosofică, teologică, artistică;
b) din perspectiva numărului de persoane antrenate în soluţionarea unor probleme, distingem reflecţia individuală (solitară) şi reflecţia de echipă sau de grup (colectivă);
c) după potenţialul euristic pe care îl posedă, distingem reflecţia preponderent euristică (deductivă, analogică etc.) sau critică şi reflecţia bazată pe experimentarea în plan mental a unor noi structuri cognitive (idei, imagini, modele etc.);
d) după intenţionalitate, vorbim despre reflecţia ocazională (spontană) şi reflecţia sistematică (de studiu metodic);
e) în funcţie de prezenţa, respectiv absenţa unei intervenţii exterioare individului în actul reflexiv, diferenţiem reflecţia dirijată şi reflecţia autodirijată.

Augustin consideră că „însăşi cunoaşterea trebuie preferată semnelor prin care cunoaştem", iar aceasta este posibilă prin „predania lăuntrică a adevărului". Dacă „prin cuvinte nu învăţăm altceva decât cuvinte, ba chiar numai sunetul şi zgomotul cuvintelor", numai odată cu cunoaşterea lucrurilor „se săvârşeşte şi cunoaşterea cuvintelor"[173].

Căci nu învăţăm, desigur, cuvintele pe care le cunoaştem, iar pe cele pe care nu le cunoaştem nu putem spune că le-am învăţat decât odată ce am priceput înţelesul lor – ceea ce nu se

171. *Ibidem.*
172. Psihologii disting mai multe forme ale limbajului: oral, scris şi intern. Limbajul intern se desfăşoară în sfera lăuntrică, mentală, ca vorbire cu sine însuşi şi pentru sine, centrată pe înţelesuri, pe idei şi imagini. În ipostaza sa internă, limbajul îndeplineşte un ansamblu de funcţii: anticipare, proiectare, conducere dinăuntru şi coordonare a limbajului oral şi a scrierii.
173. Augustin, *op. cit.*, p. 99.

întâmplă prin auzirea celor ce vorbesc, ci prin cunoaşterea lucrurilor semnificate. Pe drept se raţionează şi se spune că, în clipa când se rostesc cuvinte, noi sau ştim ce înseamnă ele, sau nu ştim; dacă ştim, ne-o reamintim mai curând decât o învăţăm; iar dacă nu ştim, nu ne reamintim, ci suntem oarecum îndemnaţi s-o căutăm[174].

Filosoful şi teologul Augustin considera, în secolul al IV-lea, că învăţarea autentică presupune un tip special de investigaţie, cercetarea lăuntrică. Ea nu se substituie învăţării „de la alţii" sau „cu ajutorul altora", chiar dacă se poate origina în mesajul primit din exterior:

cei ce se numesc învăţăcei cercetează în ei înşişi dacă cele spuse sunt adevărate, contemplând anume acel adevăr lăuntric după puteri (...). Dar oamenii se înşeală când numesc învăţători pe aceia care nu sunt, fiindcă de cele mai multe ori nu există nici un interval între momentul vorbirii şi cel al cunoaşterii; şi deoarece învaţă înăuntrul lor îndată după îndemnul vorbitorului, ei socotesc că au învăţat de la cel care i-a îndemnat din afară[175].

Evidenţiind ideea că potenţialul intelectual al fiecărei persoane determină instituirea ca atare a reflecţiei personale, deopotrivă cu apariţia efectelor acesteia („folosim lumina pentru lucrurile vizibile, spre a ni le arăta în măsura în care putem noi să le vedem"[176]), Augustin precizează faptul că întregul efort interior al celui care caută cunoaşterea autentică îl face posibil Dumnezeu „înăuntrul" acestuia:

nici pe acesta care vede adevărul nu-l învăţ spunând adevărul, căci el este lămurit nu prin cuvintele mele, ci prin lucrurile însele care i se fac vădite, dezvăluindu-le Dumnezeu înăuntrul său[177].

Între recomandările – implicite sau explicite – pe care Augustin le formulează Învăţătorului, o vom reţine, în contextul problematicii reflecţiei interioare, pe aceea care-l îndeamnă pe educator să pregătească întotdeauna pe cel care învaţă „pentru ascultarea acelui dascăl lăuntric"[178].

Mitropolitul Antonie de Suroj afirma că

Evanghelia trebuie să atingă nu numai inteligenţa, ci întreaga fiinţă. (...) A-L întâlni pe Dumnezeu înseamnă a pătrunde în peştera leului; acolo întâlnim nu un miel blând, ci un leu. Împărăţia lui Dumnezeu e periculoasă. Nu e de ajuns să te documentezi în acest sens, trebuie să te hotărăşti să intri înăuntru[179].

Accesul în interiorul acestei lumi este posibil prin reflecţie personală şi, deopotrivă, printr-o viaţă socială care trebuie să tindă spre adecvarea la canoanele creştine ale

174. *Ibidem*, p. 109.
175. *Ibidem*, p. 125.
176. *Ibidem*, p. 113.
177. *Ibidem*, p. 115.
178. *Ibidem*, p. 117.
179. Mitropolitul Antonie de Suroj, *op. cit.*, p. 13.

existenţei comunitare şi printr-o îmbogăţire nesfârşită a spiritului. Mitropolitul Antonie mărturisea în acest sens:

> Pentru mine, a trăi în viaţa publică nu se deosebeşte defel de modul de a trăi în pustie. E mult mai uşor, într-un anumit sens, să fii sărac din punct de vedere material, decât să fii sărac lăuntric. Trebuie să înveţi înainte de orice să fii liber lăuntric. Sunt momente când este necesar să absentăm din punct de vedere fizic pentru a învăţa ce înseamnă, cu privire la ceva sau la cineva, să existi în tine şi nu numai ca oglindă a propriilor tale emoţii[180].

Aşadar, existenţa umană adevărată, ca şi cunoaşterea autentică, sunt condiţionate de interiorizarea experienţelor vieţii personale; „ceea ce caut este faptul de a trăi orice situaţie dinăuntru, de a mă dărui total fără totuşi să mă las robit de ea" - conchide teologul.

5.3.2.2.3. Lectura - metodă de comunicare scrisă

Lectura constituie o tehnică fundamentală de muncă intelectuală integrată constant în activitatea educativă din grădiniţă şi şcoala primară. Dacă preşcolarii lecturează semne, în general, şcolarii mici sunt învăţaţi să lectureze semnele speciale ale scrierii - literele.

Practica lecturii este analizată prin prisma pedagogiei în ipostaze multiple: ca modalitate fundamentală de acces la valorile culturii umane, ca tehnică a muncii intelectuale, a studiului (şi implicit a învăţării), ca tehnică de informare şi de documentare etc.

Atunci când se apelează la lectură în cadrul procesului de învăţământ din iniţiativa profesorului şi sub conducerea acestuia, aceasta poate servi predării sau comunicării unui conţinut de idei, indiferent dacă faptul lecturii îl realizează cadrul didactic însuşi sau un elev solicitat în acest scop. Este evident că, deşi generează efecte pedagogice benefice, lectura nu trebuie să constituie metoda dominantă sau exclusivă de predare în cadrul unei activităţi didactice.

Lectura se dovedeşte o tehnică „cu totul rudimentară, depăşită", susţine Ioan Cerghit, dar numai prin prisma utilizării exclusive a „citirii cu glas tare" sau în gând (mentale)[181]. Aşadar, pe cât de necesară este lectura pentru activitatea individuală de studiu, de învăţare, de documentare şi informare etc., tot atât de imperativă este prudenţa în integrarea lecturii în actul de predare-învăţare-evaluare. Totuşi, este evident că pentru şcoala primară lectura reprezintă o activitate esenţială. Pe parcursul unei lecţii, asociată de obicei cu metodele expozitive, lectura poate fi utilizată într-o multitudine de ipostaze.

Tipurile de lectură invocate de lucrările de specialitate cuprind: lectura lentă, lectura rapidă, lectura critică, lectura paralelă de texte, lectura explicativă, lectura problematizată, lectura investigaţie de text, lectura lineară, lectura selectivă, lectura dirijată, lectura autodirijată sau liberă.

- *Lectura lentă* sau în gând (mentală) este consacrată urmăririi unei game largi de intenţionalităţi pedagogice: înţelegere/aprofundare, fixare/consolidare de noţiuni şi idei din textul parcurs.
- *Lectura rapidă* urmăreşte sesizarea promptă sau reactualizarea unor date care permit constituirea unei imagini globale despre o problemă determinată.

---

180. *Ibidem.*
181. I. Cerghit, *op. cit.*, p. 147.

- *Lectura critică* presupune că cititorul vizează un text care trebuie interpretat, explicitat prin evidenţierea semnificaţiilor intrinseci din „subtextul frazelor" şi valorificat prin formularea de concluzii cu caracter conotaţional[182].
- *Lectura paralelă de texte* evidenţiază aspectele comune sau diferite, implicit, notele specifice care se desprind prin parcurgerea a cel puţin două texte care abordează o temă identică.
- *Lectura explicativă* vizează citirea pe fragmente a unui text şi explicarea cuvintelor şi a expresiilor necunoscute, extragerea şi formularea ideilor principale.
- *Lectura problematizată* se constituie în parcurgerea unui text ca răspuns necesar pentru o întrebare-problemă formulată în prealabil de către profesor.
- *Lectura investigaţie de text (studiul de text)* se concretizează în analiza cât mai detaliată a unui text cu valoare ilustrativă pentru anumite ipoteze, idei etc. avansate cel mai frecvent de către profesor.
- *Lectura lineară* evidenţiază, printr-un prim contact cu mesajul scris vizat, o imagine de ansamblu, care poate fi incompletă, aproximativă, dar orientativă într-un registru tematic anume.
- *Lectura selectivă* se referă la parcurgerea unui fragment dintr-un text mai cuprinzător, astfel încât acesta să ilustreze răspunsul la o cerinţă enunţată de către profesor.
- *Lectura dirijată* se concretizează în citirea cu voce tare a unui text şi, în paralel, intervenţia pedagogică a cadrului didactic pentru a orienta, atenţiona, ajuta etc. procesul de gândire al elevilor.
- *Lectura autodirijată sau liberă* constă în activitatea independentă a elevilor de descifrare a unui mesaj scris prin care se mobilizează criterii personale de raportare la conţinutul parcurs.

Unele ipostaze ale lecturii au un caracter prepoderent analitic (ca lectura critică sau lectura investigaţie de text), iar altele au caracter preponderent sintetic (lectura lineară, selectivă etc.). Lectura se concretizează şi în ipostaza de *lectură continuă de informare*. Ea este practicată şi în contextul tehnicii imprimeriei propusă de Celestin Freinet (la începutul secolului XX, în Franţa), prin antrenarea elevilor în redactarea şi tipărirea autonomă a manualelor sau a altor materiale auxiliare.

Profesorul trebuie să-şi însuşească câteva dintre exigenţele care condiţionează eficienţa pedagogică a utilizării metodei lecturii:

- deprinderea elevilor cu folosirea tehnicilor de lectură menţionate şi cu trecerea rapidă de la o tehnică la alta;
- corelarea tipului sarcinii didactice cu tehnica de lectură aferentă acestuia;
- evitarea folosirii în abuz a vreunei tehnici de lectură şi în special evitarea citirii-recitirii lecţiei din manual „până la reţinerea ei (uneori pe de rost)";
- îmbogăţirea cantitativă şi diversificarea calitativă a surselor oferite elevilor spre lectură (manualul nu trebuie să reprezinte singura sursă de informaţii pentru elevi; acestuia i se pot alătura: cărţi, dicţionare, crestomaţii, reviste, ziare etc.);
- educarea capacităţii de lectură, a atitudinii active în timpul lecturii, a deprinderii de autoinstruire prin lectură.

182. J. Bruner, 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 194-195.

O perspectivă incitantă în problema *modurilor* de a realiza achiziţii cognitive în primii ani de viaţă în contextul activităţii instituţiilor educative ne propune Kieran Egan[183]. Autorul de origine irlandeză observă imposibilitatea de a reduce activitatea de alfabetizare la ceea ce este denumit cu termenul *literalizare* (*literacy*). Deşi adeseori termenii sunt consideraţi sinonimi, autorul arată faptul că *literalizarea* trebuie înţeleasă ca iniţiere culturală sau culturalizare, iar *educaţia* trebuie resemnificată ca activitate ce face posibilă trecerea treptată a individului de la stadiul de *cititor şi scriitor* (cunoscător al scrierii) la stadiul de *literat*. Preluând fundamentele teoretice ale viziunii psihologice despre instrumentele cognitive aparţinând lui Lev Vîgotski (1896-1934), K. Egan arată că educatorul poate apela la un *ansamblu de instrumente cognitive* în relaţia dintre el şi copilul mic (3-10 ani) pentru ca imaginea lumii la care acesta accede să fie cât mai bogată şi mai nuanţată. Între aceste instrumente, pentru preşcolari autorul enumeră: *povestirea*, *metafora*, *imaginea*, *opoziţia binară*, *rima* şi *ritmul*, *glumele/umorul* etc. Copiii preşcolari receptează diferit acest tip de instrumente, fapt din care derivă, de altfel, o sursă specifică de diferenţiere a educaţilor (pe lângă vârsta acestora şi gradul de fluenţă a vorbirii). Între 2 şi 4 ani are loc pregătirea literalizării. După însuşirea citirii şi scrierii, deci după 6-8 ani, se poate trece la forme mai complexe ale literalizării: *redefinirea realităţii, implicarea elevilor în limitele unor realităţi neobişnuite sau extreme* (ceea ce ar echivala cu experimentarea situaţiilor extreme şi exotice), *asocierea cu eroicul*, *receptarea faptelor prin prisma calităţilor umane*, *colectarea de itemi sau dezvoltarea de hobbyuri*, *experimentarea simţului uimirii* etc.

ACTIVITATE

- Studiaţi conţinutul lucrării *Predarea ABC-ului învăţării. Implicarea imaginaţiei micilor cititori şi scriitori* semnată de Kieran Egan. Alcătuiţi fişe de lectură.
- Clarificaţi ideile despre unul dintre instrumentele cognitive prezentate de Kieran Egan pentru a le expune colegilor de grupă.

5.4. Probleme ale evaluării în educaţia copiilor de vârstă mică

„Omul este măsura tuturor lucrurilor." (Protagoras)

„N-am văzut un copil prost niciodată;
am văzut câte un copil ce făcea uneori
lucruri pe care eu nu le înţelegeam
sau lucruri altfel decât le plănuiam.
Am văzut un copil care n-a străbătut
locuri pe care eu le-am cunoscut,
dar nu era un prost.
Înainte de a-i spune că e prost,
gândeşte-te dacă era chiar aşa sau dacă făcea
lucruri altfel decât credeai tu c-ar fi fost?" (Ruth Bebermeyer)

„În materie de evaluare, singura importantă este reflexia şi experienţa dascălului; el singur ştie dacă un instrument sau altul de evaluare îi convine." – Charles Tagliante, 1991, *L'évaluation*, C.L.E. International, p. 6

183. K. Egan, *op. cit.*

„Psihologii au stabilit gradul în care moralul şi productivitatea au legătură cu importanţa dată obiectivelor. Consider că este o greşeală să începi orice fel de curs înainte să te asiguri că fiecare dintre elevii de la acel curs este interesat de scopurile propuse. (...) Cu cât este mai mare suprapunerea dintre obiectivele profesorului şi cele ale elevului, cu atât mai mică va fi problema controlului asupra clasei." – Marshall B. Rosenberg, 2005, *Adevărata educaţie pentru o viaţă împlinită. Comunicarea nonviolentă ajută şcoala să crească performanţele, reduce conflictele şi îmbogăţeşte relaţiile interumane*, Editura Elena Francisc, Bucureşti, p. 35

5.4.1. *Capacitatea evaluativă – trăsătură definitorie a omului*

Existenţa omului se produce ca succesiune de fapte, manifestări sau activităţi concretizate într-un ansamblu de „produse" specifice. Receptate fie ca civilizaţie şi cultură, fie ca bunuri materiale (obiecte) sau spirituale ori drept experienţă practică şi cunoaştere (filosofică, teologică, artistică, ştiinţifică, tehnologică etc.), produsele realizate îl exprimă pe om în calitate de fiinţă raţională creatoare. Putem susţine că procesul creaţiei se materializează, în ultimă instanţă, în valori receptate drept un sistem *sui-generis* deosebit de complex. Lumii omului i se ataşază astfel universul valorilor sau, în expresia lui Reich der Werte, „imperiul valorilor". Însăşi afirmarea omului ca entitate umană şi, concomitent, desăvârşirea/autodesăvârşirea sa trebuie înţelese ca „umanizare" a lumii înconjurătoare prin „valorizare".

Orice afirmaţie sau negaţie, aprobare sau dezaprobare – precizează Marin Aiftincă – este expresia unei judecăţi de valoare, a unui punct de vedere nu numai logic, ci şi ontologic. În neîncetata sa confruntare cu viaţa, conştiinţa umană, susţinută de o impresionantă gamă de trăiri şi sentimente, cel mai adesea tragice, s-a raportat la valori, determinând astfel sensul reflecţiei teoretice şi al acţiunii practice.[184]

Judecăţile de valoare privesc pe cele ce se situează în afara omului, ca expresie a lui, dar vizează şi interioritatea subiectivă a acestuia. „Se evaluează intensităţile bucuriilor şi tristeţilor, gradul calităţilor şi al defectelor, al cunoştinţelor şi al puterii de înţelegere." În funcţie de normele existente, explică psihologul Vasile Pavelcu, „grupul social deosebeşte pe omul normal de unul anormal, deşteptul de înapoiat, cinstitul de necinstit; durata medie, normală a durerilor noastre fixează gradele de penalizare şi premiere"[185]. Dacă gândirea se gândeşte pe sine, este evident că ea însăşi se evaluează/autoevaluează ca realitate de sine stătătoare, dar şi ca produse pe care le procură lumii întregi; în acelaşi spirit, evaluatorii se evaluează/autoevaluează, evaluarea se evaluează. La anumite intervale de timp, proclamă drept imperativ Friedrich Nietzsche, omul – ca fiinţă evaluatoare – ar trebui să se antreneze într-o amplă căutare a sensului printr-o reevaluare a tuturor valorilor[186].

184. M. Aiftincă, 1994, *Valoare şi valorizare. Contribuţii moderne la filosofia valorilor*, Editura Academiei Române, Bucureşti, p. 9.
185. V. Pavelcu, 1968, *Principii de docimologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 10.
186. P. Apostol, I. Banu, A. Becleanu Iancu *et al.*, 1978, *Dicţionar de filozofie*, Editura Politică, Bucureşti, p. 759.

Acceptat ca ființă creatoare de valori, omul trebuie reprezentat în același timp și coextensiv ca ființă care dispune de capacitate evaluativă; lumea exterioară pe care o construiește constituie, în ultimă instanță, un produs emergent al acestei potențialități și disponibilități esențiale. Din perspectiva afirmațiilor anterioare, *capacitatea evaluativă trebuie apreciată cu îndreptățire drept atribut identitar al omului sau una dintre trăsăturile lui definitorii*. Astfel, la caracteristicile numeroase propuse ca aspecte definitorii ale umanității (raționalitatea, socialitatea, religiozitatea etc.), se atașază și cea menționată anterior. Omul trebuie înțeles ca *animal estimator prin excelență* (F. Nietzsche) sau ca *Homo estimans*. Adoptând perspectiva gânditorului român Eugeniu Speranția, vom conchide că omul este *ființă cu vocația valorii, creator al axiotropismului socio-cultural*[187].

Copilul de vârstă mică probează foarte devreme capacitate evaluativă în legătură cu un câmp foarte vast de conținuturi; ea se manifestă mai întâi rezidual, ca apreciere/acceptare-respingere față de elementele ce concură la îngrijirea sa corporală, iar ulterior, treptat, se extinde asupra componentelor mediului fizic și uman din care face parte și pe care le va descoperi progresiv. În grădiniță sunt inițiate de către profesori demersuri specifice de sprijinire a copilului pentru a face evaluări (despre lume, despre ideile oamenilor care reflectă lumea) și de a formula autoevaluări tot mai controlate. Acest aspect al muncii educative se întemeiază pe presupoziția implicită (sau rar conștientizată deplin) că preșcolarii dețin structural (în condiții de normalitate psihică) capacitatea de evaluare. Prin mecanisme pedagogice simple se mizează pe efecte umanizatoare complexe. Profesorii sprijină procesele de emitere de aprecieri, de valorizare nu pentru că acestea ar lipsi, ci pentru că, *existând*, au nevoie de orientare în direcția corectitudinii, realismului, adecvării, motivării. La vârstele mici, copiii sunt „avizi" după aprecieri atât în sensul de a le formula, cât și în sensul de a le primi de la cei din jurul lor, mai ales de la persoanele semnificative. Problema pedagogică este de a veghea cu înțelepciune asupra justeții, obiectivității lor, ca și asupra modului de exprimare a celor valorizate.

Analiza problematicii evaluării solicită o distincție clară între *valorile* create de om, *valorizarea* produselor instituite (indiferent de natura acestora), pe de o parte, și *evaluarea* ca demers de identificare/atribuire a valorii valorilor, pe de altă parte.

> *Valoarea* exprimă „prețuirea acordată unor obiecte sau fapte (naturale, sociale, psihologice) în virtutea unei corespondențe a însușirilor lor cu trebuințele sociale ale unei comunități umane și cu idealurile acesteia"[188].

Conceptul a fost folosit pentru prima dată în teoria științifică asupra realității economice, ideea de valoare fiind circumscrisă analizei socioeconomice:

> în funcție de nevoie, de așteptări, de cantitatea cererii și ofertei, bunurile dobândesc sau pierd din valoare. Din clipa în care se consideră că valoarea nu rezultă din așteptarea subiectivă, ci se află înscrisă în ființa însăși a lucrurilor, ideea de valoare își pierde orice sens[189].

187. *Ibidem*
188. *Ibidem*
189. F. Laupies, 2000, *Dicționar de cultură generală*, Editura Amarcord, Timișoara, p. 103.

Judecata de valoare reflectă alegerile preferenţiale ale subiecţilor umani în legătură cu două sau mai multe valori în temeiul adoptării unei atitudini personalizate faţă de acestea[190]. Ea „se opune *judecăţii de fapt*, care se mulţumeşte să constate ceea ce este dat. Judecata de valoare confruntă ceea ce este cu idei normative"[191] şi exprimă *valorizarea* realizată de subiectul axiologic (în sensul de receptare, omologare şi ierarhizare a unei valori spirituale, ştiinţifice, morale, artistice etc.).

Axiologia este teoria filosofică ce studiază valoarea/valorile create de om. Ca denumire, termenul provine din grecescul *axios*, vehiculat cu înţelesul de „care merită", „demn de preţuire", şi din *logos*, cu sensul de „discurs". Disciplina propune o doctrină după care este posibil să deducem conţinutul valorilor şi să stabilim o ierarhie a lor[192].

> Teoria valorii constituie unul dintre domeniile cele mai rodnice ale filosofiei. Ca atare, ea este un copil al celui de-al 19-lea secol, îndeosebi al cercului de cultură german şi austriac, în care oamenii ca Lotze, F. Brentano, W. Windelband, A. Von Meinong, Chr. Von Ehrenfels i-au creat fundamentele sistematice, iar geniul lui F. Nietzsche a acţionat ca elementul cel mai fructuos şi mai stimulator.[193] (A. Stern)

Evaluarea este înţeleasă cel mai frecvent ca acţiune sau/şi ca rezultat al faptului de a da socoteală, de a face un anumit calcul ; ea denumeşte o apreciere sau o determinare a valorii (ca preţ, număr, cantitate etc.), indiferent dacă gradul de exactitate sau de precizie exprimat este unul riguros sau, dimpotrivă, implică o aproximare/o estimare.

În privinţa sensului tehnic al termenului, teoreticienii nu au ajuns la un consens rezonabil ; acest fapt se datorează, probabil, şi tendinţei acestora de a lua în considerare predilect aspectele specifice presupuse de funcţionarea unor domenii particulare de manifestare umană, după ce, desigur, s-a convenit asupra unui sens primar, comun cu cel de folosinţă generală. Totuşi, Gerard Scallon[194] evidenţiază trei sensuri semnificative ale verbului „a evalua" : conceperea unei proceduri de evaluare, realizarea practică a evaluării şi exprimarea evaluării.

Teoria evaluării constituie o disciplină socioumană, o teorie care are ca obiect de cercetare demersul evaluării în ipostazele diverse întruchipate la nivelul manifestărilor acţionale umane. În cazul în care se vizează evaluarea în perimetrul educaţiei, în general, şi al educaţiei şcolare, în particular, teoria respectivă se instituie ca *pedagogie a evaluării* cu deschideri interdisciplinare inevitabile.

Pedagogia evaluării constituie o disciplină distinctă în cadrul sistemului ştiinţelor pedagogice

---

190. N. Kallos, A. Roth, 1968, *Axiologie şi etică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, p. 21.
191. F. Laupies, *op. cit.*, p. 103.
192. În domeniul de cercetare al axiologiei s-au semnalat contribuţii demne de reţinut începând din Antichitatea indiană (în Vede şi Upanişhade) şi greacă (Protagoras, Socrate, Platon, Aristotel), continuând cu Evul Mediu (Augustin, Toma d'Aquino, Duns Scotus, William Ockam), cu Renaşterea (Giordano Bruno, T. Hobbes, G.W. Leibniz, R. Descartes, B. Pascal, B.B. Spinoza, D. Diderot, J.-J. Rousseau, d'Alembert) şi ajungând până în modernitate şi contemporaneitate (I. Kant, H. Lotze, W. Windelband ş.a.).
193. *Apud* M. Aiftincă, *op. cit.*, pp. 24-25.
194. G. Scallon, 1988, *L'évaluation formative des apprentisages*, vol. I, Les Presses de l'Université Laval, Québec, p. 12.

ale cărei obiective vizează evaluarea curriculumului, proceselor de instruire, rezultatelor şcolare, activităţilor cadrelor didactice şi a învăţământului ca sistem. (...) Aceste tipuri de evaluări trebuie să acţioneze, în acelaşi timp, în cadrul unui sistem integrat de evaluare a cărui principală caracteristică o constituie complementaritatea elementelor sale"[195].

ACTIVITATE

- Interpretaţi afirmaţia avansată de Friedrich Nietzsche: „De-acum înainte toate ştiinţele ar trebui să pregătească sarcina de viitor a filosofilor: această sarcină constă pentru filosofi în a soluţiona problema valorii, în a determina ordinea ierarhică a valorilor"[196].
- Meditaţi la sensul creştin al ideilor următoare: „La judecată, Dumnezeu îa aminte la curăţia sau la necurăţia cu care te-ai dus de aici, căci numai dacă eşti curat poţi sta în preajma Lui, eşti în stare să te apropii de curăţia Lui. (...) La judecată, Domnul nostru Iisus Hristos va lua lângă Sine pe cei ce se vor înfăţişa cu pecetea chipului Său pe fiinţa lor, pe cei ce vor fi devenit prin viaţa lor asemenea Lui"[197].

5.4.2. *Evaluarea în educaţia copiilor de vârstă mică ca evaluare formatoare*

Fiind componentă structurală a tuturor sistemelor acţionale care funcţionează eficient, optim, evaluarea se derulează şi la nivelul educaţiei, în general, al învăţământului, în particular. În limitele influenţelor şi activităţilor educative, evaluarea deţine nu doar rolul general de factor de reglare/eficientizare, dar, în mod special, evaluarea ca demers ştiinţific, profesionist se transformă într-o pârghie semnificativă a modelării educatului, într-o resursă esenţială de formare a acestuia. Pentru a putea dobândi potenţial formativ-educativ autentic, *personalitatea-model a cadrului didactic trebuie să integreze practica evaluării permanente şi corecte.*

În perimetrul instituţiei preşcolare şi şcolare, profesorul care predă bine trebuie să se asigure că ştie să şi evalueze profesionist. Competenţa în predare trebuie apreciată drept premisă inductoare a competenţei evaluative a cadrului didactic, deşi prima nu o garantează pe a doua. Petru Creţia, în comentariul la dialogul platonician *Banchetul*, amintea ideea de mai sus cu ajutorul unei contribuţii socratice din *Apărarea* sa (22d):

> mi s-a părut că bunii meşteşugari fac aceeaşi greşeală ca poeţii: pentru că îşi îndeplinea bine meşteşugul, fiecare credea că este cât se poate de priceput în celelalte privinţe, oricât de însemnate ar fi[198].

195. A. Stoica, 2000, *Reforma evaluării în învăţământ*, Editura Sigma, Bucureşti, p. 5.
196. F. Nietzsche, 1993, *Despre genealogia moralei*, Editura Echinocţiu, Cluj, p. 48.
197. *Învăţătura de credinţă creştină ortodoxă*, 1952, Editura Institutului Biblic şi de Misiune Ortodoxă, Bucureşti, p. 193.
198. P. Creţia, 1995, „Despre iubire. Preambul", în Platon, *Banchetul*, Editura Humanitas, Bucureşti, p. 35.

Evaluarea „formatoare" pe care o va realiza cadrul didactic nu se reduce la înţelesul evaluării „formative" (sens explicat în subcapitolul următor). Ea presupune caracteristici specifice imprimate de respectarea unui ansamblu de *cerinţe pedagogice*[199]:

- motivarea educaţilor pentru a învăţa mai bine şi, astfel, pentru a obţine performanţe de nivel înalt;
- alcătuirea unor probe „cu valoare egală pentru toţi elevii";
- stabilirea nivelului minim (sau de promovabilitate) al performanţelor în învăţare;
- combinarea metodelor şi tehnicilor de evaluare;
- verificarea mai frecventă a copiilor care întâmpină dificultăţi la învăţătură şi a celor cu lacune instrucţionale;
- dezvoltarea capacităţii şi obişnuinţei copiilor de a se autoevalua.

Subliniind necesitatea acordării unei atenţii speciale modului în care este apreciat copilul integrat în clasa pregătitoare, autorii *Ghidului metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare*[200] punctează câteva aspecte semnificative. Ele se alătură caracteristicilor evaluării formatoare deja menţionate şi trebuie avute în vedere în educaţia tuturor copiilor de vârstă mică:

- fundamentarea pe observarea sistematică a comportamentului copilului;
- identificarea zonelor de vulnerabilitate ale copilului sau a modalităţilor de lucru cu acesta;
- oferirea de feedback nuanţat şi diferenţiat;
- utilizarea rezultatelor copilului în perspectivă temporală ca reper al progreselor acestuia;
- evitarea situaţiilor de etichetare, categorizare, stigmatizare, frustrare a copiilor;
- conceperea de planuri personalizate de sprijin/recuperare/formare/dezvoltare etc. pentru fiecare copil şi mai cu seamă pentru cei aflaţi în situaţii de risc etc.

Sintetizând sensul evaluării formatoare pentru copiii de vârstă mică, conchidem că „evaluarea trebuie să se facă în folosul copiilor"[201], ea trebuie să-i ajute să-şi construiască viitorul. În acest spirit, aprecierile lui Berry Brazelton şi Stanley I. Greenspan constituie un pretext potrivit de reflecţie:

> Copiilor care nu reuşesc să facă un anumit test sau exerciţiu trebuie să li se acorde oportunitatea de a reface acel test sau exerciţiu. Acest lucru se poate face în timpul orelor de şcoală, după şcoală, în weekend sau vara; cu toate acestea, copiii nu pot fi promovaţi cu uşurinţă, dar nici nu pot fi ţinuţi în clasa întâi timp de douăzeci de ani. Niciuna dintre aceste abordări nu va da rezultate. Mai degrabă trebuie modificată abordarea educării copilului, până când se găseşte o cale care îi permite acestuia să aibă un grad relativ de stăpânire a acelui domeniu particular. De pildă, este posibil ca unui copil care are dificultăţi cu matematica să îi fie

199. I. Jinga, A. Petrescu, M. Gavotă, V. Ştefănescu, 1999, *Evaluarea performanţelor şcolare*, Editura Aldin, Bucureşti, pp. 64-66.
200. M. Manolescu (coord.) *et. al.*, 2013, *Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare*, Fondul Social European „Investeşte în OAMENI! Restructurare curriculumului naţional de învăţământ liceal", pp. 22-23.
201. *Ibidem.*

necesar mult timp pentru a înţelege noţiunea fundamentală de *cantitate*. Chiar dacă ţelul, pentru acel copil, devine competenţa de a face adunări, scăderi, înmulţiri şi împărţiri înainte de terminarea liceului, fie şi acel ţel ar merita cu prisosinţă efortul. Prin urmare, copilul reface exerciţiul până când îl înţelege, dar de fiecare dată educatorii săi capătă o nouă înţelegere a sursei dificultăţilor lui, pentru a-i asigura acelui copil o şi mai bună abordare. De exemplu, dacă acel copil nu poate să îşi facă temele acasă deoarece nu există sprijin sau copilul este nemotivat, s-ar putea să trebuiască să i se ofere activităţi de tip after-school ca să facă temele care în mod obişnuit ar trebui făcute acasă. Motivarea copilului şi organizarea familială în acest model al diferenţelor individuale sunt luate ca diferenţe individuale, ca variabile în ecuaţie, nu drept consideraţii morale care pot justifica lăsarea unui copil să eşueze în plan şcolar. Motivarea copilului şi dezorganizarea familială pot fi văzute, mai curând, ca nişte încercări ce trebuie depăşite. Pot fi aduse şi alte servicii instituţionale, pentru a sprijini familia, dacă există haos familial extrem sau dificultăţi grave sau dacă acel copil are probleme emoţionale şi sociale grave şi este expus riscului de a renunţa la şcoală şi de a manifesta un comportament delicvent ulterior[202].

5.4.3. *Definiţii ale evaluării; cadrul general*

Deşi evaluarea constituie o componentă consubstanţială a tuturor manifestărilor omului şi reprezintă un aspect necesar al existenţei umane derulate în parametri normali de funcţionalitate, definirea evaluării nu este lipsită de dificultăţi. Definiţiile „clasice" sunt invocate alături de cele de dată recentă, iar cele care privesc aspectele generale ale evaluării sunt valorificate drept premise inductoare definiţiilor particularizate la domeniul educaţiei. Actualmente, „inventarul" variantelor de definire propuse pentru activitatea evaluativă se dovedeşte pe cât de bogat, pe atât de interesant şi de provocator. Sugerăm complexitatea tabloului evocat printr-o selecţie, din literatura de specialitate străină şi românească, a câtorva formulări reprezentative care surprind specificul evaluării.

Joel Davitz şi Samuel Ball arătau că evaluarea „este procesul de apreciere a sistemului educaţional sau a unei părţi a sistemului, (...) prin care se stabileşte dacă sistemul (de învăţământ) îşi îndeplineşte funcţiile pe care le are, dacă obiectivele sistemului sunt realizate"[203].

Benjamin Bloom apreciază că evaluarea se constituie ca răspuns sau efect al existenţei unei intenţionalităţi specificate a agentului uman. Existând un scop determinat, evaluarea apare ca „formulare (...) a unor judecăţi asupra valorii anumitor idei, lucrări, situaţii, metode, materiale etc."[204]. Fiind fie cantitative, fie calitative, judecăţile presupun operarea sau integrarea în substanţa proprie a unor criterii.

David P. Ausubel şi Floyd G. Robinson delimitează sensul evaluării după ce precizează faptul că acesta trebuie să excludă suprapunerea semantică cu măsurarea. Evaluarea este reprezentată drept „punct final într-o succesiune de evenimente care cuprinde următorii paşi"[205]: stabilirea scopurilor pedagogice prin prisma comportamentului

202. T.B. Brazelton, I.S. Greenspan, *op. cit.*, pp. 161-162.
203. J.R. Davitz, S. Ball, *op. cit.*, p. 473.
204. I. Nicola, *Pedagogie*, p. 213.
205. D.P. Ausubel, F.G. Robinson, 1981, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 667-669.

dezirabil al elevilor, proiectarea şi executarea programului de realizare a scopurilor propuse, măsurarea rezultatelor aplicării programei, evaluarea rezultatelor. După cum se observă, autorii americani separă activitatea de măsurare de cea de evaluare, deşi ele sunt concepute în continuitatea, interdependenţa şi complementaritatea lor. Temeiul poziţionării evidenţiate este dat de *conştientizarea complexităţii măsurării şi a dificultăţilor ei de realizare practică*. Deoarece conţine „numeroase capcane pentru cei neavizaţi", pentru că „este extrem de îndoielnic dacă măsurătorile în domeniul educaţiei" ating nivele ridicate de rigurozitate şi întrucât fundamentează recomandări de „o mare importanţă pentru elevi", măsurarea pedagogică trebuie luată în considerare ca un fapt specific, de sine stătător. În plus, activitatea pe care o implică măsurarea pedagogică trebuie „descoperită" şi învăţată sistematic prin cursuri speciale incluse în programele de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice. *Ireductibilitatea* reciprocă a măsurării şi evaluării se confirmă în explicaţia dată evaluării; ea înseamnă „a formula o judecată de valoare sau de merit, a aprecia rezultatele pedagogice prin prisma atingerii scopurilor pe care ni le-am propus". *Complementaritatea* celor două activităţi rezultă, însă, cu claritate din însăşi ordinea paşilor descrişi; „modelul referitor la stabilirea scopului/proiect/măsurare/evaluare constituie o succesiune de evenimente ipotetice - precizează psihopedagogii citaţi - care au loc în grade diferite de sofisticare şi completitudine în activitatea concretă din clasă".

Horst Schaub şi Karl G. Zenke surprind în manieră concisă faptul că evaluarea constă în „culegerea, valorificarea, aprecierea şi interpretarea informaţiilor rezultate din procesul de învăţare"[206]. De asemenea, ea presupune şi integrează „măsurile pedagogice, proiectele curriculare care rezultă din aceste activităţi".

Pierre Rossano, Philippe Vanroose şi Christian Follin evidenţiază în definiţia pe care o propun nu numai operaţiile sau activităţile pe care le presupune evaluarea, dar enumeră mai multe aspecte, precis conturate, asupra cărora se exercită acest demers. Astfel, evaluarea înseamnă „a da o valoare competenţelor unei persoane sau unei echipe, a estima cantitatea şi calitatea cunoştinţelor sau priceperilor acumulate pe parcursul învăţării şcolare, al unui stagiu de formare sau al experienţei profesionale, a face aprecieri pentru activitatea responsabililor înşişi în funcţie de rezultatele obţinute"[207].

Valorificând contribuţiile cercetătorilor J.M. De Ketele şi X. Rogiers, Claude Thelot, în *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, acordă evaluării semnificaţia unei „confruntări" care se realizează între un ansamblu de informaţii şi un ansamblu de criterii „în vederea luării unei decizii"[208].

ACTIVITATE

- Analizaţi definiţiile evaluării din formulările autorilor de mai sus. Observaţi care este caracteristica originală evidenţiată de fiecare variantă explicativă.
- Identificaţi referenţialul indicat în cuprinsul fiecărei definiţii prezentate şi apoi ordonaţi elementele determinate după un criteriu stabilit în mod autonom.

206. H. Schaub, K. Zenke, 2001, *Dicţionar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, pp. 100-101.
207. P. Rossano, P. Vanroose, C. Follin, 1993, *Guide pratique de l'évaluation à l'école*, Retz, Paris, p. 8.
208. Ph. Champy, M. Eténé (sous le dir.), 1994, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, Paris, p. 415.

Ion T. Radu sintetizează principalele caracteristici ale evaluării sub forma unui ansamblu de enunţuri. Pe baza lor, autorul propune o definiţie a evaluării; trăsăturile definitorii ale evaluării sunt[209]:

- *evaluarea constituie o acţiune de cunoaştere specifică* a unor fenomene (sub raportul însuşirilor), a unui sistem (inclusiv a persoanelor implicate în educaţie: elevul, profesorul) din punctul de vedere al structurii, stării şi funcţionării, al unor acţiuni aparţinând persoanelor/instituţiilor (între cele din urmă se numără, desigur, şcoala);
- *evaluarea se fundamentează pe nevoia/intenţia de a influenţa* obiectul apreciat, de a-l regla şi astfel de a-l ameliora;
- *evaluarea presupune procesul de colectare a datelor* despre un anumit referenţial; în funcţie de cantitatea, reprezentativitatea, completitudinea (prin raportare la scopul urmărit) şi calitatea interpretării lor, deciziilor emergente li se induc parametrii eficacităţii scontate;
- *evaluarea comportă acţiuni de prelucrare şi interpretare a datelor culese*, generează demersuri de gestiune a informaţiei: atribuirea de sens şi transformarea acestora, conversia dintr-un limbaj în altul, compararea, acordarea de calificative (ca enunţuri cu funcţie evaluativă: acceptabil/inacceptabil etc.);
- *evaluarea implică o atitudine axiologică din partea agentului uman* care o realizează şi se exprimă în aprecierea situaţiilor vizate prin raportare la criterii sociale, culturale, de performanţă, de fezabilitate etc.;
- *evaluarea face necesare demersuri şi atitudini metodologice concretizate* în: parcurgerea unor etape definite, înregistrarea exactă şi conservarea datelor, utilizarea de instrumente diverse (fişe, rapoarte, documente rubricate etc.), asigurarea validităţii, relevanţei, fidelităţii demersului evaluativ etc.;
- *evaluarea produce un efect anticipativ*; ea permite formularea de predicţii privind evoluţia sistemului evaluat (*washforward*), iar, în unele cazuri, poate determina şi efecte retroactive (*washback*).

Definiţia evaluării propusă de Ion T. Radu poate fi reţinută alături de celelalte deja prezentate.

În *sens larg*,

> evaluarea se referă la acea activitate prin care sunt colectate, prelucrate şi interpretate informaţiile privind starea şi funcţionarea unui sistem, a rezultatelor pe care le obţine, activitate ce conduce la aprecierea acestora pe baza unor criterii şi prin care este influenţată evoluţia sistemului[210].

Consonantă cu precedenta este şi definiţia formulată de Petru Lisievici; ea evidenţiază tendinţa analiştilor de a oferi în însăşi definiţia propusă date despre sistemul de referinţă evaluat. Varianta pe care o redăm este sugestivă pentru *sensul restrâns* al evaluării (valabil în sfera educaţiei). Prin evaluare se desemnează „o activitate prin care sunt colectate, asamblate şi interpretate informaţii despre starea, funcţionarea şi/sau

209. I.T. Radu, 2000, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 14-18.
210. *Ibidem*, p. 18.

evoluţia viitoare probabilă a unui sistem (fie acesta elev, profesor, instituţie de învăţământ sau sistem de învăţământ), activitate a cărei specificitate este conferită"[211] de un ansamblu de caracteristici: orientarea spre scop, atitudinea metodologică, existenţa unor criterii şi a secvenţei de interpretare, înregistrarea şi comunicarea, efectul retroactiv.

Sensul anterior se regăseşte parţial şi în varianta concepută de Adrian Stoica:

> evaluarea educaţională este procesul de colectare sistematică, orientată de obiectivele definite, a datelor specifice privind evoluţia şi/sau performanţa evidenţiate în situaţia de evaluare, de interpretare contextuală a acestor date şi de elaborare a unei judecăţi de valoare cu caracter integrator care poate fi folosită în diverse moduri, prespecificate însă în momentul stabilirii scopului procesului de evaluare[212].

Definiţiile trecute în revistă mai sus (ca şi altele asupra cărora nu ne-am oprit în acest context analitic) fundamentează un ansamblu de concluzii:

1. Variantele explicative *scot în evidenţă operaţiile sau activităţile* pe care le implică sau/şi pe care se întemeiază evaluarea; acestea sunt: *măsurarea*, *aprecierea* şi, în formulările mai recente, *luarea deciziilor* pentru ameliorarea/eficientizarea acţiunii educative. Se observă o convergenţă a opiniilor în problema anterioară, ceea ce motivează compatibilitatea şi complementaritatea explicaţiilor cunoscute.
2. Definiţiile specifică fie în termeni generali (în formulările iniţiale), fie în termeni descriptivi (pentru anumite contexte, în explicaţiile de dată mai recentă) *care este referenţialul supus evaluării* din perimetrul cuprinzător al educaţiei. Variantele explicative avansate indică un anumit nivel de realitate la care se referă şi pentru care rămân valabile.
3. Atunci când au ca obiect activitatea educativă, sintezele explicative redate de definiţii sunt însoţite de *precizări diverse* referitoare la diferite aspecte:
   - frecvenţa realizării practice a evaluării;
   - formele de exprimare a celor ce sunt evaluate;
   - rolurile sau funcţiile demersului evaluativ;
   - metodele antrenate în efectuarea evaluării;
   - modalităţile de asigurare a validităţii/corectitudinii acesteia etc.

Autorii pe care îi avem în vedere au vizat unul sau altul dintre aspectele enumerate, însă o teorie de sine stătătoare satisfăcătoare asupra evaluării trebuie să vizeze toate aspectele menţionate. În plus, teoria evaluării trebuie să identifice răspunsuri acceptabile şi la alte probleme deja formulate atât în teoria, cât şi în practica educaţională: impactul subiectivităţii agenţilor umani asupra obiectivităţii evaluării, relaţiile evaluării cu conţinuturile învăţământului, cu predarea, cu învăţarea, formarea competenţei evaluative a cadrelor didactice, specificul demersurilor pedagogice ale evaluării în funcţie de vârsta educaţilor ş.a.m.d.

---

211. P. Lisievici, 1992, „Evaluarea în învăţământ: cadrul conceptual şi metodele esenţiale", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, p. 13.
212. A. Stoica (coord.), 2001, *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, Bucureşti, p. 10.

ACTIVITATE

- Analizaţi definiţiile prezentate anterior; observaţi care este referenţialul avut în vedere de autorii care le-au propus şi, pentru fiecare, identificaţi operaţiile care se efectuează şi criteriile de evaluare avute în vedere.

5.4.4. *Nivelurile evaluării în educaţie*

Nivelurile evaluării în educaţie indică sau specifică palierele, fragmentele de realitate unde este prezentă educaţia, în care se exercită coextensiv evaluarea, dar în care cea din urmă cunoaşte trăsături specifice determinate de conţinutul segmentelor luate în analiză, de caracteristicile situaţiilor în care se produce şi a metodologiilor antrenate în efectuarea evaluării, de funcţiile demersului apreciativ etc. Fiind un aspect tematic formulat de relativ puţin timp în literatura de specialitate (printre cei ce au tratat acest subiect se numără C. Cucoş, I. Nicola, I. Cerghit, P. Lisievici, A. Stoica ş.a.), teoreticienii trebuie să clarifice chestiunea modalităţilor sau a criteriilor de stabilire a nivelurilor despre care se discută, nu numai pe aceea de a le specifica sau numi ca atare.

Deşi tema reliefată urmează să fie aprofundată, susţinem că o posibilă modalitate de identificare a nivelurilor evaluării este cea sugerată de adoptarea perspectivei acţionaliste de explicare/înţelegere a educaţiei. Viziunea acţionalistă evidenţiază faptul că, deoarece poate fi săvârşită de un număr variabil de agenţi umani, orice acţiune este posibil să se *ipostazieze în acţiune individuală, colectivă şi socială*. Este facil de concluzionat că observaţiile precedente sunt veridice şi cu privire la complexul acţional al educaţiei. Ea, în mod singular, se manifestă în acelaşi timp, ca acţiune individuală (a elevului, dar sub coordonarea/controlul/supravegherea cadrului didactic), ca acţiune colectivă (a grupului de elevi din clasă, şcoală, ca şi a grupului de formatori) şi ca acţiune socială (prin orientarea sa spre colectivitate, spre universalism şi spre performanţă)[213].

213. Sociologii au manifestat un mare interes pentru delimitarea caracteristicilor care diferenţiază acţiunile individuale de cele sociale. A. Tourraine, V. Pareto, M. Weber, T. Parsons au clarificat în lucrările lor această chestiune, contribuind astfel la evitarea impresiei că doar implicarea societăţii într-o activitate induce automat caracterul ei social. O activitate umană poate fi considerată „socială" prin raportare la „sensul ei vizat de individul care acţionează", adică prin luarea în calcul a măsurii „în care comportamentul său se modifică în funcţie de interpretarea dată de el comportamentului celuilalt. Interpretarea dată comportamentului celuilalt este totdeauna subiectivă, dar ea tinde să fie standardizată (tipificată) prin repetiţie" (C. Zamfir, L. Vlăsceanu, 1993, *Dicţionar de sociologie*, Editura Babel, Bucureşti, p. 17). În lucrarea *The Social System* (1951), americanul Talcott Parsons specifică cinci „alternative-tip" care trebuie analizate în scopul stabilirii caracterului social al unei activităţi: orientarea spre sine sau spre colectivitate, orientarea spre particularism sau spre universalism, orientarea spre calitate sau spre performanţă, orientarea spre afectivitate sau spre neutralitate afectivă şi orientarea spre difuziune sau spre specificitate. Max Weber apreciază că individul desfăşoară o activitate socială „dacă şi în măsura în care se modifică în funcţie de activitatea unui alt individ, pe baza unor valori sau simboluri împărtăşite în comun de membrii unui grup social sau ai unei societăţi" (*Ibidem*).

Apreciem că înfăţişările menţionate pot fi valorizate drept criterii de determinare a nivelurilor evaluării în educaţie. Astfel, trebuie să acceptăm că evaluarea educaţiei concretizată în relaţia interpersonală elev-cadru didactic se deosebeşte atât de evaluarea instituţiei (organizaţiei şcolare), cât şi de evaluarea sistemului de educaţie/învăţământ, cel din urmă fiind considerat sau nu în raporturile sale cu celelalte componente ale sistemului social.

Concluzionăm că trebuie avute în vedere următoarele niveluri ale evaluării în educaţie: evaluarea socială, la nivelul sistemului de educaţie/învăţământ, la nivelul relaţiei educat/educator sau elev/cadru didactic.

Evaluarea socială a educaţiei este realizată prin raportarea educaţiei, ca activitate socială, la toate componentele sistemului social, la macrosistemul social; la acest nivel se pune în evidenţă perspectiva sociologică de analiză a conceptului de evaluare pedagogică (de acest aspect s-au ocupat, printre alţii, S. Cristea, E. Macavei, C. Cucoş, I. Nicola, C. Strungă, P. Lisievici, A. Stoica).

> Tendinţa oricărui sistem social este să funcţioneze după parametrii stabiliţi şi să-şi demonstreze eficienţa. Aceasta depinde de fiecare componentă, de interdependenţele componentelor sistemului în ansamblu. Învăţământul ca sistem se articulează cu celelalte sisteme sociale, se conectează cerinţelor sociale, preluate sub forma comenzilor. Importanţa prioritară acordată perfecţionării învăţământului se justifică prin rolul lui de instrument al politicii sociale.[214]

Evaluarea la nivelul sistemului de educaţie/învăţământ (derulată asupra întregului pe care îl alcătuiesc, ca sistem de educaţie/sistem de învăţământ, sau asupra fiecărei componente în parte, a fiecărei unităţi instituţionale, acolo unde se produce formarea ca activitate colectivă). Se vizează şi evaluarea instituţiilor componente ale sistemului de educaţie/învăţământ, respectiv a sistemului învăţământului preşcolar, a sistemului de învăţământ primar.

Emil Planchard sugera expresiv atât necesitatea evaluării, cât şi specificul derulării ei pentru educaţie:

> Putem considera ansamblul instituţiilor şcolare ca pe o vastă uzină, a cărei producţie interesează, în gradul cel mai înalt, atât colectivitatea, cât şi pe fiecare individ care o compune. Randamentul unei uzine depinde de un mare număr de factori: de calitatea inginerilor, a maiştrilor şi a muncitorilor, de tehnicile de fabricaţie, de organizarea internă a întreprinderii, de controlul produselor etc. Tot aşa eficienţa şcolii se întemeiază pe un mare număr de elemente. Le putem grupa, fără a fi prea arbitrari, în rubricile următoare care, la rândul lor, pot fi subdivizate în compartimente mai restrânse: probleme de organizare, probleme de metode, probleme de programe, probleme referitoare la profesor, probleme de disciplină, probleme de control, probleme de orientare şcolară"[215].

214. E. Macavei, *op. cit.*, pp. 462-463.
215. E. Planchard, *op. cit.*, pp. 89-90.

ACTIVITATE

- Arătaţi care sunt, în opinia lui Emil Planchard, aspectele ce trebuie supuse evaluării la nivelul sistemului de învăţământ. Comparaţi ideile pedagogului belgian cu cele ale unui autor român cu studii asupra problemei.

Evaluarea educaţiei la nivelul relaţiei educat/educator sau preşcolar/elev/cadru didactic, unde se produce activitatea individuală a educatului sub coordonarea formatorului; la acest nivel se evidenţiază perspectiva psihologică de analiză a conceptului de evaluare pedagogică.

5.4.5. *Evaluarea în relaţia educat-educator*

Procesul de învăţământ constituie activitatea fundamentală care conferă sens şi identitate oricărei instituţii preşcolare şi şcolare. Dacă acest proces afirmă relaţia dintre educat şi educator, atunci evaluarea, în mod inerent, vizează pe fiecare dintre agenţii umani arătaţi. Aşadar, demersurile evaluative se efectuează pentru nivelul procesului de învăţământ ca atare (de fapt, pentru comunicare/predare-învăţare-evaluare), ceea ce implică faptul că se realizează *evaluarea predării*, ca acţiune de apreciere a cadrului didactic, şi *evaluarea învăţării şi a rezultatelor ei*, ca activitate apreciativă asupra copilului/elevului. Deşi teoria domeniului la care ne raportăm include contribuţii importante pentru ambele situaţii, vom reţine doar pe unele dintre cele referitoare la copil/elev.

Evaluarea rezultatelor la învăţătură. Evaluarea efectuată de către profesor asupra rezultatelor copiilor şi elevilor constituie o activitate deosebit de complexă care, la nivelul beneficiarilor, exercită un impact profund atât din punct de vedere pedagogic, cât şi din perspectivă psihologică şi sociomorală. Complexitatea evaluării se poate evidenţia prin descrierea ipostazelor acesteia; înfăţişările respective sunt delimitate luând în considerare un ansamblu de repere analitice. Pentru a sugera problematica vastă ce derivă din cercetarea evaluării educatului (preşcolar şi şcolar mic), vom schiţa câteva dintre perspectivele posibile de abordare analitică formulând. întrebările de interes major[216]:

I. *Când se realizează evaluarea ?*
II. *Care este obiectul supus evaluării (sau ce anume se evaluează) ?*
III. *În ce formă se exprimă educatul în demersul evaluării ?*
IV. *Ce metode/tehnici pedagogice foloseşte cadrul didactic pentru evaluarea achiziţiilor educatului ?*
V. *Ce funcţii realizează evaluarea în mod prioritar într-o situaţie educativă dată ?*
VI. *Care este volumul, mărimea şi amplitudinea achiziţiilor supuse evaluării ?*
VII. *Cine efectuează evaluarea copiilor ?*
VIII. *Care sunt raporturile copiilor cu demersurile evaluative ce îi cuprind ?*

216. C. Cucoş, 2002, *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar*, Editura Polirom, Iaşi; A. Stoica, *op. cit.*

Literatura domeniului conţine răspunsuri precise pentru chestiunile de mai sus. Mai jos le vom enunţa succesiv, într-o manieră directă, simplă, în scopul de a facilita accesul la ideile esenţiale, iar în subcapitolele următoare vom puncta şi alte aspecte.

I. În funcţie de intervalul temporal din desfăşurarea procesului de învăţământ din care face parte evaluarea, se diferenţiază „evaluarea în trei timpi"[217]: *evaluarea iniţială* (sau la începutul unui program de instruire), *evaluarea pe parcursul desfăşurării propriu-zise a programului* respectiv (sau evaluarea dinamică, caracterizată de două forme sau modele: evaluarea continuă sau formativă şi evaluarea sumativă sau cumulativă, şi *evaluarea finală* (sau de bilanţ).

II. În funcţie de natura „obiectului" evaluat, deosebim *evaluarea potenţialului* elevului (cu accent pe potenţialul de învăţare) şi *evaluarea achiziţiilor sau rezultatelor generate de învăţarea* sprijinită de disponibilităţile aferente (ca rezultate şcolare); prima situaţie presupune evaluarea personalităţii celui educat ca efect al activităţii de cunoaştere a elevului din punct de vedere psihologic, iar cea de-a doua se referă doar la o dimensiune a existenţei acestuia, aceea care se exprimă în grădiniţă şi şcoală, în activitatea de învăţare, în rezultatele la învăţătură. Cele din urmă oferă o perspectivă unilaterală a ceea ce este copilul, deşi pot contribui la conturarea imaginii asupra întregului.

III. În funcţie de forma în care se exprimă educatul atunci când este evaluat, se constituie *evaluarea orală*, *evaluarea scrisă*, *evaluarea practică* şi *evaluarea combinată* sau *mixtă* (prin antrenarea a cel puţin două dintre ipostazele anterioare).

IV. În funcţie de metodele utilizate de cadrele didactice, evaluarea se produce prin antrenarea unui ansamblu larg care integrează: observarea curentă a comportamentului de învăţare a elevilor, probele/testele orale, scrise, practice, mixte, conversaţia examinatoare, discuţia, investigaţia, referatul, proiectul, portofoliul, excursia ş.a.m.d. (pentru completarea listei modalităţilor de procedare se va consulta subcapitolul corespunzător). Deoarece în puţine cazuri se poate face (şi trebuie să se facă) uz doar de o singură metodă, în practică se constituie *strategii de evaluare*; ele constă în combinaţii de metode, tehnici, procedee, dar şi instrumente care permit o reflectare cât mai bună a nivelului la care se situează la un moment dat rezultatele măsurate/apreciate.

V. Prin raportare la funcţia dominantă pe care o realizează, distingem *evaluarea diagnostică* (de acumulare de informaţii, de constatare), *evaluarea prognostică* sau *predictivă* (de stabilire a direcţiilor posibile de evoluţie a traseului copiilor/elevilor în instituţiile frecventate) şi *evaluarea corectivă* (de constatare a carenţelor, dar şi de remediere a lor); putem menţiona şi în acest cadru *evaluarea formativă*, accentuând potenţialul unor strategii evaluative de a influenţa modul de a fi al elevului în şcoală, în special atitudinea faţă de învăţare.

VI. În funcţie de implicarea sau neimplicarea evaluatorilor în procesele de predare-învăţare anterioare momentului evaluării, se deosebesc două ipostaze ale evaluării: *evaluarea internă* şi *evaluarea externă*.

VII. În funcţie de implicarea sau neimplicarea evaluaţilor în activitatea de apreciere care îi vizează, se distinge *autoevaluarea copiilor* şi *heteroevaluarea* acestora.

---

217. I.T. Radu, *op. cit.*

5.4.5.1. Evaluarea inițială/pe parcursul desfășurării programului/finală

Neintegrarea sau neglijarea educatului în procesul de învățământ presupune inevitabil asumarea unor mari riscuri sau a unor premise de eșec. De aceea, în cuprinsul sau pe parcursul întregului program de instruire el trebuie să fie antrenat, implicat, valorificat sau valorizat, desigur, de către educator, prin modalități diferite. Stabilirea modurilor de integrare, de participare a celor formați la procesul devenirii proprii nu poate fi aleatoriu. Dacă practica educativă arată că, în decursul timpului, s-au constituit nenumărate strategii, forme și pârghii ale activizării educaților, tot ea dovedește că nici una dintre acestea nu prezintă o valoare în sine, intrinsecă, apriorică. Dimpotrivă, eficiența căilor de integrare este o funcție a compatibilității dintre modul de intervenție utilizat și disponibilitățile de acceptare ale beneficiarilor. Doar cele din urmă pot indica sau „dicta" calea cea mai potrivită de participare a celui format la modelarea personală.

Din această perspectivă, *evaluarea este și trebuie să se dovedească o dimensiune coextensivă tuturor acțiunilor subsumate educației sau presupusă de aceasta*; *implicit, evaluarea este și trebuie să fie o caracteristică „de fiecare moment" a procesului educativ*. Prezentă în toate momentele (ca subunități temporale) sau în toate etapele, fazele procesului de educație (ca subunități acționale), evaluarea dobândește caracteristici specifice atunci când are loc la începutul unui program de educație/proces de învățământ, pe parcursul sau la finalul acestuia. Din acest considerent, literatura de specialitate analizează evaluarea în trei timpi: evaluarea inițială (a unui program de instruire, a copiilor ca potențial sau achiziții etc.), evaluarea pe parcursul acestuia și evaluarea finală sau la încheierea derulării programului realizat.

Evaluarea inițială. Evaluarea inițială integrează demersurile sau operațiile specifice oricărui act apreciativ în intervalul temporal ce poate fi numit generic „începutul", „debutul", „introducerea" unui program de formare/instruire. Din punctul de vedere al duratei de timp în care se produce, evaluarea inițială poate „consuma" de la intervale cuprinse între câteva minute, până la câteva ore, săptămâni sau chiar un an, după cum programul de instruire este, respectiv, fie activitatea/lecția, fie semestrul, anul școlar sau un ciclu de învățământ[218]. La nivelul fiecărei unități delimitate a programului de instruire evaluarea inițială oferă posibilitatea colectării datelor minime care pot facilita formularea diagnosticului aferent cât mai realist, cât mai corect, iar pe baza acestuia, cadrul didactic urmează să-și construiască/reconstruiască strategia oportună condițiilor pe care le-a identificat. Evaluarea inițială practicată de către toți formatorii, la toate nivelurile de învățământ și pentru toate situațiile educative, se dovedește de o necesitate stringentă în cazul în care cadrul didactic începe o nouă relație pedagogică cu grupuri de preșcolari/clase de elevi pe care nu le cunoaște. Prin evaluarea inițială profesorul se informează (cu precizie variabilă) în legătură cu nivelul potențialului fiecărui copil/elev și/sau al clasei, nivelul achizițiilor sau rezultatelor dobândite de educați pe baza potențialului, intereselor, aspirațiilor, expectanțelor elevilor corelate tipurilor de conținuturi care se vehiculează în activitățile evaluative, cu elementele metodologiilor/strategiilor de instruire practicate în etapa anterioară de pregătire, cu preferințele copiilor din perspectiva stilurilor sau naturii strategiilor didactice propuse de profesor etc.

218. *Ibidem*, pp. 140-141.

Evaluarea pe parcursul desfăşurării programului de instruire. Acceptarea faptului că există într-adevăr o evaluare iniţială şi o evaluare finală a oricărui program de instruire, impune precizarea logică legată de relaţia evaluării cu desfăşurarea ca atare a programului în cauză. Practica a demonstrat faptul că nici o etapă a activităţilor didactice nu exclude evaluarea ; ea are loc pe întreg parcursul desfăşurării ofertei pedagogice. Din acest motiv, se justifică evidenţierea permanenţei evaluării (evaluarea permanentă), indiferent dacă pe continuumul programului vizat distingem sau nu etapa iniţială, etapa finală şi evaluările aferente.

Din punctul de vedere al reperelor temporale în care se desfăşoară, evaluarea începe din prima zi de grădiniţă/şcoală ca apreciere a potenţialului copiilor şi a rezultatelor obţinute anterior ; ea continuă până în ultima zi a anului şcolar asupra produselor şi activităţilor copiilor/elevilor, toate generate, în primul rând, de programul educaţional în care se integrează, la care participă. Aşadar, evaluarea constituie o activitate continuă şi trebuie să fie astfel atunci când se doreşte ca ea să sprijine reglarea şi eficientizarea predării cadrului didactic şi învăţarea de calitate a copiilor şi tinerilor.

Faptul că evaluarea este consubstanţială oricărui program de instruire şi, implicit, se instituie ca demers permanent ridică anumite probleme, pune diferite dificultăţi de realizare :

- acţiunea nu se poate constitui prin utilizarea aceloraşi metode şi procedee, în special când ele sunt în număr restrâns (chiar dacă se dovedesc practicate în mod performant de către profesori) ;
- evaluarea nu poate răspunde unor exigenţe unilaterale şi nici nu poate îndeplini o funcţie singulară ;
- demersul nu poate substitui nici predarea cadrelor didactice, dar nici învăţarea elevilor ;
- activităţile evaluative nu se pot desfăşura „moment de moment" (în sens propriu), ci solicită o periodicitate convenabilă şi stimulativă pentru dinamizarea învăţării educaţilor şi pentru (auto)reglarea programului de formare aplicat de profesori ;
- nu se pot evalua conţinuturi trunchiate, scoase din context, în ordine aleatorie şi nici doar segmente tematice (deşi fiecare în parte are consistenţă logică), în condiţiile în care ele se constituie ca părţi ale unui întreg ce trebuie cunoscut, ci se vizează unităţile de conţinut, indiferent că sunt limitate (parcurse într-o lecţie, de exemplu) sau mai cuprinzătoare (prin derularea unui sistem de lecţii) etc.

Pentru depăşirea dificultăţilor amintite, teoreticianul Michael Scriven a propus ca soluţie abordarea strategiilor *evaluării formative (sau continue) şi a evaluării sumative (sau cumulative)*, la care ne vom referi în secvenţa următoare a analizei.

Evaluarea finală (de bilanţ) Procesul de învăţământ presupune parcurgerea unor etape unitare pentru abordarea unităţilor de conţinut sau a sistemelor informaţionale care alcătuiesc mesajul educaţional. Evaluarea finală se referă la măsurarea/aprecierea/decizia activităţilor didactice efectuate de către cadrele didactice a rezultatelor la care au ajuns elevii, în condiţiile în care, în timp, operaţiile respective se plasează în etapele finale sau în „momentele" de sfârşit ale programului de instruire. De exemplu,

învăţarea unui capitol solicită ore/lecţii de predare, de consolidare, sistematizare etc., dar după toate acestea se realizează evaluarea finală a capitolului. Dacă şi consolidările sau sistematizările conţinuturilor implică evaluarea (în ipostaza de evaluare formativă, punctuală) şi în scopul verificării/controlului/corectării/reglării activităţilor de învăţare, evaluarea finală vizează conţinuturi predate, fixate, „exploatate" pedagogic la maxim în scopul prioritar al notării.

Sistemele de referinţă ale evaluării finale pot fi: sfârşitul de capitol, finalul de sisteme de lecţii (în sens de capitol, dar şi de capitole interdependente, conţinuturi ample delimitate după criterii diverse, de pildă, pentru testare etc.), întreaga tematică parcursă într-un semestru sau într-un an şcolar. În cazul evaluării de sfârşit de an, ea se poate sau nu integra activităţilor didactice structurale timpului şcolar; situaţia tipică de neintegrare o oferă examenele, când conţinuturile parcurse într-un an sau în mai mulţi ani (desigur, supuse selecţiei în funcţie de repere variabile) sunt evaluate în diverse forme. De altfel, cel mai frecvent, prin evaluare finală sau de bilanţ se vizează activităţile specifice plasate la sfârşitul anului şcolar, respectiv a unui ciclu/nivel şcolar şi care (pentru cea de a doua împrejurare) sunt materializate în/prin examene.

Fiind o activitate pedagogică ce succede proceselor de instruire/învăţare, evaluarea finală dobândeşte un *ansamblu de caracteristici*[219]:

- este retrospectivă în raport cu programul de formare (intervine la încheierea acestuia);
- este sintetică, globală, în comparaţie cu evaluările realizate pe parcursul programului;
- este o evaluare prin sondaj (în sensul că fiecare copil/elev nu poate fi evaluat din întregul conţinut, ci doar dintr-o parte „foarte restrânsă");
- este o evaluare de „ierarhizare/selecţie" a elevilor (pentru diverse scopuri declarate prin natura examinării/examenului); astfel, competenţele formate sunt sau nu certificate;
- este realizată, „mai ales în perspectiva exigenţelor sociale faţă de formarea fiecărei generaţii, în comparaţie cu evaluările operate pe parcursul programului aflate direct sub incidenţa exigenţelor şcolare".

Informaţiile pe care le oferă evaluarea finală transmit celor interesaţi un mesaj relevant *dacă ele se raportează la datele ce reflectă situaţia de la începutul programului de instruire.*

„Câte evaluări terminale ar fi mai grăitoare, dacă ne-am fi dat osteneala de la început să evaluăm la ce nivel erau elevii! A ţine cont de timp înseamnă a considera că nu există formare decât dacă există integrare a cunoştinţelor şi a deprinderilor şi transfer în afara situaţiilor şcolare" – observă Annie Barthelemy[220].

219. *Ibidem*, pp. 173-174.
220. A. Barthelemy, 1993, „Analiza practicilor de evaluare", în *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza"*, Iaşi, p. 41.

5.4.5.2. Evaluarea formativă/cumulativă

Evaluarea formativă (sau continuă). Evaluarea formativă se configurează în condiţiile existenţei sau funcţionării concomitente a unui *ansamblu de aspecte*[221]:

- urmează imediat unei activităţi de comunicare/predare (ca predare propriu-zisă sau ca fixare, consolidare, sistematizare etc.); de aceea, ea se produce „pe parcursul lecţiei sau în cadrul unui grup de maximum 4-5 lecţii" (S. Cristea), fiind o evaluare „în paşi mici, succesivi" (A. Stoica);
- asigură o periodicitate mică în producerea activităţilor de reglare şi control; ele pot fi considerate părţi componente inevitabile ale comunicării/predării realizate de către profesori, respectiv ale învăţării copiilor/elevilor. Din faptul arătat derivă „permanenţa" evaluării formative, ca şi caracterul său „implicit" la nivelul procesului educaţional (A. Stoica);
- stimulează participarea fiecărui copil dintr-o clasă, ca şi a grupului întreg în demersurile specifice;
- permite identificarea operativă, după fiecare etapă a „punctelor tari" şi a „punctelor slabe" ale procesului didactic. Ea dispune de potenţial diagnostic şi dirijează sensul intervenţiilor pedagogice ulterioare; de obicei, măsurile iniţiate de cadrele didactice sunt îndreptate spre conservarea/permanentizarea rezultatelor pozitive şi spre corijarea, corectarea neajunsurilor constatate;
- intenţia majoră a cadrului didactic în practica evaluării formative constă în asigurarea unui control riguros asupra modului în care educaţii *evoluează* pe parcursul întreg al activităţii desfăşurate; în funcţie de datele consemnate, se conturează caracteristicile demersurilor formative următoare. Prin evaluarea formativă, profesorul obţine informaţii nu doar despre copii, dar şi despre sine, din punctul de vedere al impactului activităţilor propuse asupra primilor.

Evaluarea cumulativă (sau sumativă). Evaluarea cumulativă prezintă un ansamblu *de trăsături specifice*[222]:

- are loc nu imediat, ci după un număr mai mare - variabil - de activităţi/lecţii (în care s-a predat sau s-a predat şi s-a evaluat continuu); ea se desfăşoară atunci când se încheie o acţiune pedagogică unitară asupra unui conţinut informaţional voluminos; în aceste condiţii, evaluarea cumulativă dobândeşte caracter „retrospectiv" (A. Stoica);
- permite verificarea, controlul la intervale mari de timp (de asemenea, variabile), asigurând o periodicitate corespunzătoare (mai mare);
- vizează în egală măsură copiii/elevii, în mod individual, cât şi grupurile de copii, ca întreg;
- favorizează diagnosticarea activităţilor pedagogice unitare desfăşurate în intervale temporale cuprinzătoare, precum şi diagnosticarea valorii rezultatelor dobândite de copii în învăţarea unor unităţi mari de conţinut.

---

221. A. Stoica, 2000, *Reforma evaluării în învăţământ*, p. 27; S. Cristea, 1998, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 157.
222. A. Stoica, *op. cit.*, p. 26; C. Cucoş, *op. cit.*, p. 380; S. Cristea, *op. cit.*

Adjectivul *cumulativ* arată despre situaţia sau realitatea la care se referă că aceasta implică o cumulare; el are ca sinonim termenul „sumativ"[223].
Verbul *a cumula* numeşte deţinerea simultană a două sau mai multe funcţii, atribuţii, calităţi[224].

ACTIVITATE

- Analizaţi semnificaţiile de bază ale termenilor *formativ* şi *sumativ* pentru cazul evaluării preşcolare.

Dihotomia formativ/sumativ (cunoscută cel mai bine datorită contribuţiei lui Michael Scriven) trebuie analizată şi aplicată prin adecvarea următoarelor principii[225]:

1. Principalul scop al oricărei acţiuni de evaluare formativă este cel de *a optimiza, prin analiza feedbackului produs*, anumite etape ale procesului educaţional.
2. Principalul scop al oricărei acţiuni de evaluare sumativă este cel *de a evidenţia efectele, eficienţa, rezultatele globale* ale procesului educaţional aflat într-un moment de final sau necesitând o decizie de schimbare.
3. Cei doi factori ai dihotomiei *pot funcţiona cu maximă eficienţă doar în tandem, potenţându-se reciproc.*

5.4.5.3. Evaluarea potenţialului/evaluarea rezultatelor în învăţare

Evaluarea potenţialului copilului. Integrarea copilului într-un sistem de acţiuni educative impune cadrului didactic o primă sarcină legată de identificarea resurselor umane disponibile, în primul rând a potenţialului de învăţare a subiectului formării. Deoarece învăţarea solicită atât fizic şi psihic, cât şi sociomoral, profesorul trebuie să constate încă de la începutul programului de instruire nivelul achiziţiilor educatului din perspectiva tuturor componentelor de mai sus. De fapt, cadrul didactic *realizează cunoaşterea personalităţii copilului*, dar nu prin raportare obligatorie sau prioritară la conţinuturile şcolare, ci având în vedere nivelurile de informaţii şi cunoştinţe acceptate ca performanţe „standardizate" strict necesare pentru un nivel determinat de şcolaritate sau pentru o etapă a evoluţiei persoanelor.

Practica evidenţiază că profesorului îi sunt utile date numeroase despre copilul cu care interacţionează:

- date despre dezvoltarea fizică şi starea generală a sănătăţii (caracteristici ale dezvoltării fizice, îmbolnăviri, deficienţe sau handicapuri, menţiuni medicale relevante pentru procesul de învăţământ, antecedente ereditare);
- date despre structura psihologică (caracteristicile proceselor cognitive/intelectuale: trăsăturile funcţiei senzorial-perceptive, nivelul de inteligenţă, caracteristicile imaginaţiei, limbajului, stilului de muncă/activitate, creativităţii; însuşirile afectivităţii, motivaţiei, voinţei, aptitudinilor, temperamentului, caracterului, atitudinilor;

223. F. Marcu, *op. cit.*, p. 837.
224. *Ibidem*, p. 239.
225. A. Stoica, *op. cit.*, p. 27.

- date despre integrarea socială a elevului, în special prin prisma integrării în clasa şcolară (participarea la viaţa de grup, percepţia colegilor etc.);
- date despre influenţele exercitate de diferite medii extrafamiliale (vecini, prieteni, colegi);
- date despre familia de apartenenţă (structura şi componenţa familiei, atmosfera şi climatul educativ, condiţiile de muncă şi de viaţă ale copilului).

În cazul în care copilul a parcurs un ciclu sau o etapă de şcolaritate într-un mediu instituţional necunoscut cadrului didactic, se vor lua în calcul şi date ale prestaţiei şcolare anterioare (de exemplu, pentru şcolarul mic: particularităţile debutului şcolarităţii, inserţia în fluxurile solicitărilor şcolare, rezultatele globale la învăţătură exprimate în medii anuale la materiile de studiu din fiecare clasă etc.).

Dacă esenţa oricărui demers evaluativ presupune măsurarea-aprecierea-decizia, atunci când se vizează cognitiv disponibilităţile native sau dobândite ale copiilor, se realizează prioritar două dintre operaţiile amintite: măsurarea şi decizia. Mai precis, cadrul didactic măsoară, identifică, în mod individual sau cooperând cu alte categorii de specialişti (medic, psiholog, asistent social, cadre didactice), nivelul resurselor potenţiale şi, în funcţie de ele, decide asupra conţinutului programului curent sau viitor de instruire. Deşi, implicit, profesorul avansează şi o apreciere asupra valorii resurselor analizate, aceasta se dezvăluie în contururi veridice abia prin luarea în considerare a rezultatelor efective la învăţătură ale copilului deoarece potenţialul psihocognitiv al unei persoane îşi relevă valoarea nu în condiţii apriorice, ci prin raportare la produsele în care sau pe care le materializează.

ACTIVITATE

Care sunt motivele ce explică importanţa cunoaşterii personalităţii elevilor? Valorificaţi ideea exprimată de Ellen Key (1849-1926): „Sufletul copiilor merită cu mult mai multă atenţie decât programul şcolar".

Evaluarea rezultatelor în învăţare. Cuprinderea copilului/elevului în activităţile specifice se bazează şi, concomitent, determină antrenarea, mobilizarea, solicitarea întregului potenţial disponibil. Din exersarea lui continuă, conştientă, dirijată derivă un ansamblu de *rezultate şcolare* constând în:

- *cunoştinţe* (date, informaţii, noţiuni, concepte, definiţii, teoreme, formule, puncte de vedere, concepţii, structuri de date şi de argumente etc.);
- *capacităţi de folosire a cunoştinţelor* (prin aplicare, operare de transferuri, resemnificări, restructurări/destructurări, dezvoltare în contexte noi, conexiuni cu elemente similare sau diferite etc.);
- *priceperi, deprinderi, obişnuinţe, automatisme, tehnici/stiluri de acţiune* în domenii legate de activităţi variate: artă (desen, muzică, sculptură etc.), educaţie fizică şi sport, activităţi meşteşugăreşti (cusut, ţesut, bucătărie ş.a.m.d.);
- *capacităţi intelectuale* (argumentarea, interpretarea, creativitatea, logicitatea etc.) dobândite prin demersuri teoretice sau practice;
- *trăsături ale personalităţii* (comportamente, conduite, atitudini, motivaţie).

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Rezultatele şcolare nu se referă – subliniază A. Stoica – numai la „achiziţiile elevilor în domeniul cognitiv – cunoştinţe, priceperi, capacităţi, abilităţi –, ci la întregul spectru de comportamente şcolare din plan afectiv şi psihomotor, unele rezultate extraşcolare – cu influenţă directă asupra rezultatelor şcolare –, deprinderi autoevaluative sau rezultatele indirecte ale procesului de instruire"[226]. Fiecare tip de rezultat, dintre cele arătate, este o funcţie directă de potenţialul copilului/elevului, dar şi de mobilizarea lui prin activităţi de învăţare specifice. Evaluarea rezultatelor la învăţătură ale educaţilor reclamă conştientizarea diferenţei esenţiale dintre acestea şi potenţial, ca şi dintre primele şi performanţa şcolară.

Potenţialul se referă la ansamblul competenţelor şi aptitudinilor de care dispune o persoană şi care pot fi actualizate într-o situaţie determinată. El este o posibilitate, nu realitatea ca atare, manifestă.
Competenţa se concretizează într-un „amestec", într-o sinteză de cunoştinţe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează ca fapt; ea este direct utilă pentru realizarea contextului particular al unei situaţii care solicită rezolvarea unei sarcini, a unei probleme. Competenţa se dovedeşte „aptitudine operaţională validată", iar a fi competent „presupune a fi capabil a mobiliza şi a integra achiziţiile formării"[227].
Performanţa şcolară se referă la „gradul de eficienţă ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive şi afectiv-voliţionale ale elevului în situaţia confruntării cu o anumită sarcină de lucru"[228].

Deşi în prezentarea problematicii evaluării un plus de claritate parvine şi din direcţia distincţiei operate între potenţialul şi rezultatele educatului, trebuie totuşi reţinut aspectul care relativizează dihotomia amintită şi asupra căruia atenţionează V. Pavelcu:

> Examinatorul, ca şi medicul, vede dincolo de răspunsul primit; răspunsul la un examen nu este decât un simptom a ceea ce urmează să constatăm şi să apreciem; noi nu apreciem răspunsurile ca atare, ci, prin intermediul lor şi dincolo de ele, determinăm anumite particularităţi ale personalităţii candidatului[229].

Atât evaluarea potenţialului de învăţare a educatului, cât şi evaluarea rezultatelor şcolare *trebuie să se bazeze pe utilizarea instrumentelor ştiinţifice specifice*; dintre ele, o tendinţă intens promovată în ultimii ani vizează utilizarea testelor (testarea). Pentru evaluarea potenţialului de învăţare se apelează la testele psihologice, iar pentru evaluarea rezultatelor şcolare sunt activate testele pedagogice (testele docimologice) pe baza cărora, cel mai frecvent, se acordă calificative/note şcolare.

Deoarece între potenţialul copilului/elevului şi rezultatele lui în învăţare funcţionează o interdependenţă structurală, diferenţierea căilor sau modalităţilor de determinare a valorii acestora se produce anevoios; de multe ori ele sunt confundate. De aceea,

226. A. Stoica, *op. cit.*, p. 5.
227. G. Le Boterf, 1994, „Réinventer la formation continue", în *Le Monde Initiatives*, iunie.
228. C. Stan, 2001, „Evaluare şi autoevaluare în procesul didactic", în *Pedagogie*, M. Ionescu, V. Chiş (coord.), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, p. 235.
229. V. Pavelcu, *op. cit.*, p. 20.

practicianul este încurajat – de către psihologul Nicolae Mitrofan[230] – să evite suprapunerea dintre testarea psihologică şi testarea pedagogică. Deşi prin ambele modalităţi de intervenţie este vizat copilul educat, fiecare pune în evidenţă alte achiziţii şi fiecare îşi propune realizarea altor scopuri.

Testarea psihologică „urmăreşte să măsoare nivelul de dezvoltare psihică sau psihocomportamentală în ansamblu, realizând un profil al acesteia sau urmărind anumite arii ale ei, cum ar fi: aria cognitivă, măsurând coeficientul de inteligenţă (QI), aria limbajului (comunicarea), aria emoţional-afectivă, aria motorie sau motrică etc.". La rândul ei, *testarea pedagogică* „urmăreşte să măsoare, simplu spus, randamentul şcolar", tocmai din considerentul că potenţialul existent nu se materializează automat în rezultate, în general, şi în rezultate şcolare, în particular. Dimpotrivă, subliniază acelaşi autor, „practica şcolară de mult a demonstrat că nu este obligatoriu să existe o corelaţie pozitivă la nivelul unui copil sau a unui grup de copii între rezultatele celor două tipuri de măsurători. De exemplu, nu întotdeauna un elev cu notele cele mai mari la învăţătură are şi cea mai mare valoare a coeficientului de inteligenţă"[231].

5.4.5.4. Evaluarea orală/scrisă/practică/în formă combinată

Evaluarea orală se produce atunci când, la o solicitare a cadrului didactic, copilul (îşi) exprimă răspunsul în formă orală, prin vorbire. Cerinţa profesorului, la rândul ei, poate fi orală, dar şi scrisă sau practică. Atributul oralităţii evaluării se dobândeşte deci prin raportare la oralitatea răspunsului educatului. În practica şcolară se observă că sarcina atribuită copilului spre soluţionare se exprimă fie *ca enunţ* complet sau incomplet, fie *ca interogaţie, întrebare*. Cea mai mare frecvenţă o are însă formularea solicitării-întrebare, ceea ce transformă evaluarea orală într-o formulare de „întrebări de evaluare", într-o „chestionare"[232], o „chestionare orală", într-o succesiune direct supravegheată de „întrebări-răspunsuri"[233], într-o „conversaţie"[234] sau conversaţie examinatoare/de verificare. Calitatea evaluării orale devine, în aceste condiţii, o chestiune legată intim de modalitatea pedagogică de utilizare a întrebărilor de către evaluator şi de concepere/exprimare a răspunsurilor de către copil.

Evaluarea orală deţine câteva *trăsături importante* ce sunt redate mai jos:

- *după numărul persoanelor cărora le sunt adresate întrebările*, evaluarea orală poate fi: *frontală* (când interogaţiile se adresează întregului grup de copii), *individuală* (când se vizează o singură persoană) şi *pentru un grup* (când sunt antrenaţi doar membrii dintr-un grup/echipă, după cum se constituie forma corespunzătoare de organizare a activităţii didactice sau în funcţie de un alt criteriu precizat explicit sau nu de către profesor);

230. N. Mitrofan, 1997, „Noi aspecte privind măsurarea şi evaluarea copilului de vârstă şcolară mică", în *Revista învăţământului primar*, nr. 3.
231. *Ibidem*, p. 15.
232. E. Macovei, *op. cit.*; S. Cristea, *op. cit.*
233. I.T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*.
234. C. Cucoş, *op. cit.*

- *după modul de integrare în unităţile temporale ale procesului didactic*, evaluarea orală poate fi desfăşurată: în fiecare lecţie/oră sau activitate cu preşcolarii (ca evaluare orală curentă), după un număr variabil de lecţii/ore/activităţi (în care s-a pus accent fie pe evaluarea scrisă, fie pe evaluarea practică; în acest caz, evaluarea este periodică), la terminarea lecţiilor/orelor/activităţilor destinate parcurgerii unei unităţi cuprinzătoare de conţinut (de pildă un capitol); evaluarea orală desfăşurată în aceste circumstanţe trebuie considerată evaluare finală, fără a fi neapărat (ca timp) la finalul unui semestru sau al anului şcolar.

Evaluarea orală presupune cu necesitate cunoaşterea de către cadrul didactic a exigenţelor implicate de *susţinerea unui dialog pe bază de întrebări*. Mai precis, orice profesor va trebui să-şi însuşească tehnica formulării întrebărilor examinatoare. Acestea trebuie să fie exprimate într-o formă clară, logică, concisă, explicită, accesibilă ca nivel de dificultate (prin respectarea nivelului impus de vârsta sau etapa de studiu în care se află evaluatul) etc.

ACTIVITATE

- Analizaţi şi evidenţiaţi care sunt efectele adresării de către cadrele didactice a întrebărilor *neclare*. Realizaţi aceeaşi sarcină cu privire la întrebările *ilogice*, la cele care conţin informaţii sau cerinţe prea cuprinzătoare sau prea simple şi la întrebările care nu concordă cu potenţialul evaluaţilor dintr-un moment anume al pregătirii lor.

Avantajele evaluării orale cel mai des formulate de teoria şi practica formării sunt[235]:

- verifică operativ şi punctual rezultatele educaţilor făcând posibil un feedback rapid;
- în funcţie de constatările continue consemnate se pot confirma/întări imediat succesele şi se pot corecta/clarifica/analiza cele ce sunt sub aşteptări sau sub nivelul standardelor propuse şi urmărite; de aceea, momentele de verificare orală sunt receptate de către copii „ca demersuri fireşti ale proceselor de instruire/învăţare"[236];
- permite interactivitatea copil-cadru didactic: cadrul didactic poate reformula şi adapta întrebările pentru a favoriza găsirea răspunsurilor aşteptate, iar copilul îşi reglează conduita intelectuală în funcţie de mesajele verbale, nonverbale şi paraverbale care-i sunt adresate contextual. Altfel spus, cadrul didactic poate trata diferenţiat educaţii;
- face posibilă exersarea exprimării evaluatului etc.

Respectarea tipurilor de cerinţe menţionate nu garantează evitarea unor pericole în *evaluarea orală*; ele sunt generate, în principal, de *natura interpersonală* a relaţiei în cadrul căreia se produce, în acest cadru fiind mai dificil de controlat sau *chiar imposibil de controlat în timp util* unele aspecte cum sunt: gradul de dificultate al întrebărilor adresate elevilor, criteriile de stabilire a celor care sunt ascultaţi (de cele mai multe ori criteriile sunt aleatorii), numărul persoanelor evaluate, impactul unor factori

235. A. Stoica, *Evaluarea curentă şi examenele*, pp. 48-49; I.T. Radu, *op. cit.*, pp. 207-209.
236. I.T. Radu, *op. cit.*, p. 207.

conjuncturali în derularea dialogului etc. De asemenea, evaluarea orală are întotdeauna un caracter de sondaj.

ACTIVITATE

- Arătaţi care sunt cerinţele sau exigenţele pe care profesorul trebuie să le respecte în formularea întrebărilor examinatoare. Raportaţi-vă la câteva repere de analiză: conţinutul întrebărilor, forma acestora şi condiţiile de adresare a lor (ritm, semnale nonverbale şi paraverbale, atmosfera psihosocială etc.). Utilizaţi şi ideea următoare: „Evaluarea orală recuperează cel mai pregnant naturalitatea şi normalitatea unei relaţii specific umane". (Constantin Cucoş)
- Enumeraţi câte trei dezavantaje ale evaluării orale din perspectiva cadrului didactic şi prin prisma elevului.

Evaluarea scrisă. În cazul evaluării scrise, copilul formulează răspunsul la cerinţele exprimate (oral, scris sau practic) de către cadrul didactic în formă scrisă, prin redactare. Dacă solicitarea adresată se emite obligatoriu în clasă, răspunsul scris se poate concepe atât în cadrul activităţii/lecţiei (ca extemporal, lucrare scrisă etc.), cât şi în afara ei. Pentru cazul şcolarilor mici, sarcina/tema pentru acasă presupune derularea unui efort individual din partea educatului, dar şi independent de sprijinul cadrului didactic. Autonomia răspunsului elevului se urmăreşte şi în activităţile didactice şcolare (la clasele primare este frecventă utilizarea caietului de muncă independentă în clasă).

Evaluarea practică. Evaluarea practică constituie forma de determinare a valorii rezultatelor deţinute de copii/elevi la discipline cum ar fi: educaţia fizică, desenul, muzica, educaţia tehnologică, dar şi matematica, gramatica etc. În ipostaza sa practică, evaluarea presupune ca elevul să realizeze un produs material (desen, grafic, diverse obiecte, schemă etc.) sau o activitate care să se prezinte prin sine însăşi (cântatul/interpretatul, recitatul, execuţia unui dans, a unui exerciţiu de gimnastică, experienţe de laborator, lucrări experimentale ş.a.m.d.). Tipul menţionat de evaluare solicită, în cele mai multe cazuri, condiţii materiale speciale: aparate, echipamente, unelte, săli de sport, laboratoare, ateliere, instrumente muzicale etc., precum şi condiţii pedagogice fixate anterior: stabilirea temelor pentru lucrările practice, comunicarea baremelor de apreciere/notare, fixarea intervalului de timp disponibil.

Evaluarea practică este înţeleasă şi ca situaţie apreciativă care se raportează la „capacitatea elevilor de a aplica adecvat cunoştinţele şi capacităţile dobândite conform programelor de instruire"[237]. În acest sens, toate disciplinele de învăţământ implică o dimensiune aplicativă, chiar dacă – adeseori – faptul ca atare are loc într-o manieră indirectă; de exemplu, atunci când la orele de matematică, în contextul şi pe baza parcurgerii unor noţiuni teoretice, se rezolvă exerciţii şi probleme, activităţile respective permit tocmai aplicarea achiziţiilor teoretice. Similar, analizele gramaticale ale unor texte probează măsura înţelegerii distincţiilor teoriei gramaticale în situaţii concrete variate.

Evaluarea în formă combinată (mixtă). Pentru ca evaluarea să dobândească maximă veridicitate, relevanţă şi credibilitate, este prudent şi profesionist din partea

237. S. Cristea, *op. cit.*, pp. 161-162.

educatorului să se asigure că verdictul pe care îl exprimă nu este nici întâmplător, nici incorect, nici incomplet. Realizarea aspectului imperativ de mai sus recomandă, solicită ca formele evaluării – orală, scrisă, practică – să fie antrenate succesiv asupra aceluiaşi obiect sau referenţial al măsurării-aprecierii-deciziei. Astfel, ele se verifică reciproc sau certifică în relaţie complementară rezultatele indicate de şi prin evaluare. În condiţiile amintite, evaluarea ia o nouă înfăţişare, o formă mai complexă, aceea care rezultă din combinarea ipostazelor orală, scrisă şi practică a demersului analizat, adică o formă combinată sau mixtă.

De altfel, în practica evaluării se apelează frecvent la metode care materializează forma numită. De pildă, elaborarea portofoliului de către elevi conduce, finalmente, la redactarea unor lucrări scrise; dar, de cele mai multe ori, ele sunt prezentate oral în clasă (integral sau selectiv, ca expunere/informare sau prin conversaţie cu profesorul sau colegii). În plus, prin conţinutul materialelor concepute este posibil (şi necesar) ca acestea să constituie aplicaţii ale unor noţiuni teoretice. Combinaţiile cele mai potrivite ale formelor evaluării sunt reclamate în temeiul ideii funcţionării *strategiilor de evaluare* – alături de/şi ca elemente componente ale strategiilor didactice.

Evaluarea cu ajutorul calculatorului. Calculatorul se dovedeşte şi în învăţământ un instrument de mare utilitate. Aplicativitatea noilor tehnologii de informare este posibilă „pe toate etapele procesului educativ: motivare, diagnoză, prezentarea informaţiei, pregătire, memorare, rezolvare de probleme, verificare, notare"[238]. În evaluare, calculatorul face posibilă testarea în condiţii extrem de avantajoase: economie de timp, înlăturarea elementelor de subiectivism, limitarea – în cazul celor apreciaţi – stărilor de emotivitate (stres), anxietate, îmbunătăţirea relaţiilor dintre copii şi profesori (ca efect al creşterii încrederii primilor în obiectivitatea demersului celor din a doua categorie, al producerii unui feedback rapid şi substanţial) etc.[239].

5.4.5.5. Evaluarea prin diverse metode

Evaluarea în educaţie se efectuează prin antrenarea unui ansamblu de metode şi tehnici specifice. Experienţa didactică şi teoria pedagogică a evaluării arată că există un număr mare de modalităţi procedurale cu frecvenţe neuniforme de utilizare. Fiecare presupune diverse grade de complexitate şi toate dispun de posibilităţi de folosire contextualizate pentru anumite niveluri de vârstă ale evaluaţilor şi pentru diferite tipuri de conţinuturi de învăţământ. În decursul timpului, variantele metodologice ale evaluării educaţionale şi-au diversificat semnificativ configuraţia; în acest mod s-a răspuns imperativului esenţial ca în relaţia pedagogică copil-cadru didactic să fie puse în funcţiune suficiente posibilităţi de evidenţiere a ceea ce primul, la un moment determinat al evoluţiei lui, *ştie, poate să facă şi este*. Deşi efortul consumat a fost major şi continuu, în prezent încă se consemnează deficienţe.

238. „Perspectives et taches du developpement de l'éducation en Europe à l'aube d'un nouveau millenaire", Paris, UNESCO, 21-27 sept. 1988", în *Educaţie-învăţământ*. Fasc. I-II, Ministerul Învăţământului, Oficiul de Informare Documentară pentru Învăţământ, p. 30.

239. I. Jinga, A. Petrescu, M. Gavotă, V. Ştefănescu, *op. cit.*, p. 55.

> Annie Barthelemy concluziona că „laturi întregi ale formării sunt ignorate sau subestimate, în special dezvoltarea capacităţilor motrice, afective şi sociale şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale ce nu pot fi evaluate prin probele consacrate de uzaj"[240].

Autorii care s-au ocupat de problema metodologiei evaluării au adoptat cel puţin două atitudini în prezentarea aspectelor legate de tehnica evaluării; dacă unii au evidenţiat metodele de evaluare grupându-le în funcţie de forma (orală, scrisă, practică) răspunsului/obiectului supus măsurării/aprecierii, alţii le-au expus, enunţat pur şi simplu, fără a adopta un criteriu posibil de ordonare. Primii au ajuns la un tablou schematizat al metodelor de evaluare, pe când ceilalţi au descris o realitate complexă, dar (discret) dezordonată. Considerăm că, de fapt, fiecare categorie de teoreticieni a încercat să evite dezorientarea cognitivă a lectorului; deruta putea fi provocată, în primul caz, de absenţa reperelor structurante, iar în al doilea caz, de enunţarea incompletă, trunchiată a metodologiei evaluării.

Spaţiul prezent favorizează într-o măsură mai mare prezentarea denominativă a metodelor şi tehnicilor de evaluare; în inventarul (desigur, neexhaustiv) al modurilor de procedare, literatura de specialitate reţine şi descrie următoarele componente[241]:

- conversaţia examinatoare/chestionarea orală;
- colocviul;
- dizertaţia;
- interviul individual;
- discuţia;
- discuţia pe baza unui suport vizual;
- redarea /repovestirea unui conţinut prezentat;
- citirea unor texte incomplete;
- dezbaterea;
- proba/testul oral;
- proba/testul scris;
- proba practică;
- eseul;
- compunerea;
- verificarea temelor (din clasă, de acasă);
- chestionarul;
- studiul unor texte;
- fişe de lucru/control;
- investigaţia;
- referatul;
- proiectul;
- studiul de caz;
- lucrarea de laborator;

240. A. Barthelemy, art. cit., în loc. cit., p. 39.
241. Vezi şi I.T. Radu, *op. cit.*; C. Cucoş, *op. cit.*; E. Macavei, *op. cit.*; S. Cristea, *op. cit.*; A. Barthelemy, art. cit., în loc. cit.

- pregătirea de expoziţii ;
- examenul ;
- excursia ;
- simularea/simularea unui examen ;
- jurnalul personal ;
- corespondenţa ;
- afişajul ;
- serbarea ;
- jocul de rol ;
- prezentarea de carte ;
- organizarea unor activităţi ;
- observarea sistematică/curentă a activităţii/comportamentului ;
- scara de clasificare ;
- studiul ciornelor ;
- lista de control/verificare ;
- fişă de observaţie curentă ;
- fişa de caracterizare psihopedagogică la sfârşit de ciclu ;
- analiza rezultatelor activităţii elevilor ;
- analiza greşelilor ;
- autoevaluarea etc.

Doar dintr-o analiză sumară a listei de mai sus se poate observa varietatea deosebită a modurilor de realizare a evaluării copiilor. Pentru a sugera esenţa fiecărei metode/ tehnici şi pentru a arăta contextele utilizării, avantajele şi dezavantajele pe care le implică, se poate realiza o analiză prin evidenţierea următoarelor aspecte pe care le considerăm repere :

- care sunt activităţile pe care le efectuează educaţii/profesorii ;
- în ce formă se exprimă răspunsurile copiilor ;
- care sunt materialele/instrumentele ce sprijină evaluarea ;
- în care momente/etape ale procesului de învăţământ se utilizează metoda respectivă ;
- cât timp necesită/consumă (copilul, dar şi profesorul) ;
- care sunt conţinuturile/disciplinele ce pot fi evaluate prin metoda respectivă ;
- ce operaţii ale gândirii antrenează ;
- cu ce metode/tehnici pot fi asociate şi explicarea motivelor aferente ;
- cu ce metode/tehnici nu pot fi corelate şi evidenţierea cauzelor corespunzătoare ;
- care sunt efectele asocierii/neasocierii cu diverse modalităţi procedurale ;
- ce funcţii ale evaluării se realizează prin utilizarea metodei respective ;
- ce aspecte ale procedurii favorizează obţinerea calificativelor/notelor mari ;
- ce caracteristici determină obţinerea calificativelor/notelor mici ;
- ce disfuncţii pot interveni în practicarea metodei ;
- care sunt demersurile/strategiile de predare care determină apelul la o anumită metodă de evaluare ;
- ce fel de învăţare determină sau favorizează etc.

ACTIVITATE

- Completaţi lista reperelor în funcţie de care se poate efectua analiza complexă a metodelor/tehnicilor de evaluare. Argumentaţi alegerea făcută.

Opţiunea pentru una sau alta dintre metodele de evaluare cunoscute constituie rezultanta mai multor factori: scopul şi obiectivele evaluării, tipul acesteia, specificul conţinuturilor supuse aprecierii, particularităţile grupului de copii, achiziţiile cadrelor didactice privind exersarea/practicarea/experimentarea diverselor modalităţi de procedare, nu doar în sfera teoriei pedagogice/didactice. Adrian Stoica[242] precizează faptul că în selectarea şi proiectarea metodelor şi instrumentelor de evaluare este oportun să se ţină seama de câteva aspecte necesare:

- Utilizarea, pe lângă metodele şi tehnicile tradiţionale, şi a metodelor cunoscute ca fiind metode alternative de evaluare (investigaţia, proiectul, portofoliul, observarea sistematică a comportamentului elevului etc.).
- Realizarea unui echilibru între probele scrise, orale, practice.
- Elaborarea de teste standardizate cu grad mare de validitate, fidelitate şi obiectivitate.
- Deplasarea accentului de la testele de cunoştinţe la cele de performanţă/capacităţi, mai ales în cazul testelor cu caracter pronostic şi de selecţie.

Metodele de evaluare au, cum am anticipat deja, frecvenţe de utilizare variabile; aceasta nu presupune faptul că cele care se întâlnesc mai des în programul şcolar sunt şi mai bine practicate sau că ele sunt cele mai valide, mai fiabile sau mai folositoare motivării şi susţinerii învăţării educaţilor. Se pune aşadar problema modului în care cadrele didactice aleg metodele/tehnicile de evaluare.

ACTIVITATE

- Indicaţi două criterii pe care le pot avea în vedere profesorii atunci când optează să activeze o variantă metodologică de evaluare. Elaboraţi răspunsul alegând una dintre metodele enumerate.

Chiar dacă aici nu vom realiza o prezentare a metodelor enunţate, ne vom opri totuşi la una dintre ele cu scopul de a oferi celor interesaţi un model de analiză pentru celelalte modalităţi de realizare a demersului evaluativ. Avem în vedere *conversaţia examinatoare.*

Conversaţia examinatoare antrenează un dialog direct între educat şi cadrul didactic care are atribuţii nemijlocite de formare în limitele procesului de învăţământ. Specificul acestuia este dat de faptul că discuţia dintre agenţii menţionaţi este iniţiată, susţinută şi dirijată de către profesor, se bazează pe întrebare şi se reglează/autoreglează prin intermediul celei din urmă. Cadrul didactic formulează un set, un şir logic şi relevant de întrebări pe marginea unui conţinut tematic de întindere mai mare sau mai mică cu intenţia de a afla soluţiile la problemele ridicate prin răspunsurile copiilor. Dacă numărul interogaţiilor adresate nu este strict predeterminat, problematica sau aspectele tematice

242. A. Stoica, *op. cit.*, p. 18.

supuse măsurării/aprecierii/deciziei sunt riguros stabilite, în primul rând pentru motivul că *nu tot* ce se pune la dispoziţia educatului prin comunicare/predare este esenţial, deşi constituie elemente de creare a cadrului problematic evaluat. La problemele formulate de către profesor, copilul oferă răspunsurile pe care le consideră valide, desigur, în funcţie de acumulările realizate prin activităţi specifice de învăţare (înţelegere, relaţionare, valorificare, extrapolare, reproducere ş.a.) şi în funcţie de limbajul pe care şi l-a internalizat până în momentul respectiv. Forma de exprimare a răspunsului educatului este vorbirea directă, orală. În conversaţia examinatoare pot interveni anumite materiale/materiale didactice: fişe (puse la dispoziţia elevilor pentru a prelua cerinţa întrebării/întrebărilor), planşe cu desene, scheme, grafice, formule, tabele (cu date completate în totalitate, parţial sau doar cu rubrici/repere ce urmează să fie completate etc.), materiale redate cu ajutorul mijloacelor tehnice: calculator, proiector, casetofon, video, televizor ş.a.

5.4.5.6. Evaluarea diagnostică/prognostică/corectivă

Evaluarea diagnostică se constituie atunci când măsurarea şi aprecierea au ca scop şi rol diagnosticarea situaţiei copiilor sau a unei stări a unor etape/acţiuni din cuprinsul procesului de învăţământ prin raportare la diferite criterii.

Adjectivul din greacă *diagnostikos* sugerează aptitudinea unei persoane de a recunoaşte „ceva", de a observa şi descrie anumite trăsături ale unui lucru, fenomen sau unei situaţii. Valorificând sensul arătat şi pentru cazul evaluării, ea realizează *identificarea caracteristicilor stării obiectului supus aprecierii*. Evaluarea diagnostică oferă date care fundamentează descrieri de situaţii şcolare atât din punctul de vedere a ceea ce se dovedeşte valoros, pozitiv, acceptabil, reuşit, cât şi din perspectiva a ceea ce este lipsit de valoare, negativ, inacceptabil, nereuşit etc. În evaluarea diagnostică se compară înfăţişările situaţiilor vizate existente la un moment dat cu ipostazele lor dezirabile sau „ideale". Cele din urmă se cristalizează fie prin raportare la valorificarea stărilor optim funcţionale impuse de practica educaţională, fie prin clarificări teoretico-principiale, fie prin combinarea celor două modalităţi procedurale.

Prin evaluarea diagnostică se determină starea de *normalitate pedagogică* (funcţional şi structural) a ceea ce se apreciază şi, implicit, se identifică laturile afectate, prin manifestări specifice, de *anormalitate pedagogică*. Arătând care sunt punctele tari şi care sunt punctele slabe ale unei activităţi educative, ale unui nivel de achiziţii atins la un moment anume de către copii, ale unui program (individual sau instituţional) de formare etc., evaluarea diagnostică trebuie să indice sensul viitor al acestora. De regulă, se doreşte ca punctele tari să fie conservate, consolidate, iar punctele slabe să fie eliminate prin aplicarea unor măsuri de normalizare, adică de corectare, eficientizare şi optimizare.

Evaluarea prognostică. Evaluarea prognostică (sau predictivă) constă în colectarea unui ansamblu de informaţii, de date pe baza cărora trebuie să se *formuleze o ipoteză legată de evoluţia, de etapele viitoare* fie ale subiectului evaluat, fie ale anumitor performanţe delimitate ale acestuia. Persoana care sintetizează ipoteza *despre ceea ce va fi pe baza a ceea ce este* trebuie să se asigure că ia în analiza efectuată un volum suficient, reprezentativ de date şi de criterii semnificative. Dacă presupunerea/prognoza/

predicţia despre ceea ce va urma (desigur, în mod probabil) se fundamentează în informaţii determinate în manieră aleatorie (şi nu obţinute prin demersuri continue, sistematice), dacă se sprijină pe impresii subiective (nu pe măsurători repetate, verificate şi verificabile) şi dacă valorifică prejudecăţi (nu criterii realiste, contextualizate), ea riscă să devină un produs hazardat, lipsit de utilitate, indiferent cine i-ar fi beneficiarul. La limită, formularea unei predicţii realiste având probabilitate mare de îndeplinire presupune din partea evaluatorului o concepţie generală asupra evaluării, o viziune pedagogică despre evaluarea educaţională, o tehnică sau practică a evaluării didactice, precum şi o morală/moralitate/deontologie a evaluării.

Exigenţa respectării moralei elaborării previziunilor pedagogice trebuie luată în considerare principial, dar trebuie să fie şi respectată acţional din cel puţin două motive. *În primul rând*, orice act evaluativ constituie fundamentul unei previziuni posibile, fie pe termen scurt, fie pe termen lung. În acest context, are prea puţină importanţă dacă cel care exprimă previziunea este cadrul didactic, copilul, părintele sau colegul educatului. Cadrul didactic este „condamnat" să determine previziuni odată ce realizează evaluarea educaţională. *În al doilea rând*, practica educativă demonstrează că adeseori relaţia pedagogică educat-educator este influenţată serios de previziunile explicite sau implicite generate de calificativele/notele acordate la un moment dat şi transformă chiar nivelul performanţelor ca atare obţinute de elev. De exemplu, foarte multe persoane (implicate sau nu în procesul de învăţământ) recunosc faptul că prima notă (fie aceasta „bună" sau „rea", „mare" sau „mică") obţinută la o disciplină sau la un profesor are rol prognostic. Mai mult, chiar se avansează ideea notei-etichetă, a pronosticului care etichetează. Cel din urmă fiind imuabil, devine nerealist, lipsit de valoare acţională.

Diagnosticul (sau diagnoza) se referă predilect la sfera de activitate mediçală; termenul numeşte boala de care suferă cineva, dar numai pe baza analizării competente, de către un specialist, a datelor clinice şi a examenelor de laborator.

Prognoza constă în prevederea sau anticiparea modului în care se va desfăşura un fenomen, un proces, o activitate etc. într-un anumit interval temporal; fundamentarea prognozei o oferă studiul împrejurărilor în care fenomenul, procesul sau activitatea au loc la un moment dat.
Pronosticul este o ipoteză sau o previziune referitoare la derularea, desfăşurarea, sfârşitul unor acţiuni, procese sau evenimente[243].

Evaluarea corectivă. Chiar dacă evaluării i se recunoaşte locul şi importanţa deosebită în cadrul procesului de învăţământ, este recomandabil ca, în limitele aceluiaşi context, ea să nu fie niciodată reprezentată drept scop în sine. De altfel, Annie Barthelemy sesizează că, vorbindu-se „prea mult" despre evaluare[244], există riscul să se piardă din vedere importanţa unică a educaţiei însăşi; „grija evaluării riscă să aibă prioritate asupra grijii formării", continuă cercetătoarea franceză. Cadrele didactice trebuie să conştientizeze tot mai clar valoarea instrumentală a evaluării, faptul că evaluarea corectivă constituie mijlocul indispensabil de identificare a punctelor tari şi a celor slabe

243. *Dicţionarul explicativ al limbii române*, ed. cit., pp. 262 şi 750.
244. A. Barthelemy, art. cit., în loc. cit., p. 43.

din derularea oricărui program de instruire şi singura intervenţie care permite şi facilitează corijarea/corectarea neajunsurilor constatate.

Pe termen scurt, tocmai *instrumentalitatea evaluării* trebuie exploatată la maximum, deoarece „valoarea evaluării nu ţine de abundenţa informaţiilor culese, ci de folosirea lor de către persoanele interesate. Evaluarea nu se reduce la o procedură, ci este un proces în care sunt angajaţi diferiţi actori". În plus, datele obţinute „capătă sens când sunt replasate în dinamica unei evoluţii"[245].

Când cadrul didactic, pe baza măsurării şi aprecierii, decide asupra valorii componentelor evaluate, în acelaşi timp, aproape ca automatism sau ca „reflex" pedagogic, el se angajează în remedierea deficienţelor, a aspectelor considerate necorespunzătoare. Evaluarea devine corectivă atunci când profesorul urmăreşte ca educatul să asimileze cunoştinţe, priceperi, deprinderi etc. cât mai corecte, complete, precise etc. Faptul arătat nu poate fi neglijat de nici un cadru didactic întrucât, aşa cum demonstrează nenumărate situaţii din experienţa pedagogică, eforturile copiilor pentru a învăţa (chiar în cazurile în care ele sunt impresionante) nu se materializează automat şi obligatoriu în achiziţii încadrabile în parametrii normalităţii dezirabile.

ACTIVITATE

- Identificaţi două argumente pentru a demonstra necesitatea evaluării corective. Valorificaţi ideile lui Annie Barthelemy: „evaluatorul se informează asupra calităţii unui rezultat căutând indiciile pozitive sau negative care îi permit să decidă dacă producţia elevului este corectă sau nu, verifică dacă trăsăturile performanţei sunt conforme produsului bun aşteptat. (...) Evaluatorul culege informaţia plecând mereu de la o reprezentare a rezultatului final."[246]

5.4.5.7. Evaluarea internă/evaluarea externă

Prin raportare la implicarea/neimplicarea evaluatorilor în realizarea sarcinilor de predare-învăţare răsfrânte asupra celor apreciaţi, diferenţiem evaluarea internă de evaluarea externă.

Evaluarea internă. Evaluarea internă este iniţiată, proiectată, realizată şi valorificată prioritar de către aceiaşi formatori care exercită atribuţii didactice în relaţia interpersonală cu educaţii. Profesorul care predă, care organizează învăţarea copiilor (nu doar pe a sa proprie) este cel care, în acelaşi timp, gestionează şi demersurile evaluării. Evaluarea internă se derulează în temeiul unei intenţionalităţi cuprinzătoare, stabilite de către cadrul didactic: controlul/verificarea cantitativă şi calitativă a modului de achiziţionare a mesajului educativ, notarea elevilor când este cazul, reglarea strategiilor proprii de predare etc. Avem de a face cu un demers marcat esenţial de contextul în care se produce atât comunicarea/predarea, cât şi învăţarea. Evaluarea internă oferă cadrelor didactice posibilitatea de a obţine un feedback fidel cu privire la achiziţiile şi activitatea copiilor, dar şi la propria lor muncă: calitatea proiectării, aplicarea proiectelor concepute, eficienţa strategiilor didactice utilizate etc. Prin evaluarea internă,

245. *Ibidem*, p. 41.
246. *Ibidem*, p. 38.

cadrele didactice se autoevaluează; ele determină dacă intenţiile lor formative iniţiale se regăsesc (total sau parţial) sau nu în rezultatele copiilor. În funcţie de concluzia indusă prin compararea celor două repere (rezultate ale copiilor - intenţii/obiective/ proiecte ale formatorilor), profesorii decid asupra conţinutului strategiilor viitoare în care vor investi. Deşi pare să fie o activitate aflată sub incidenţa subiectivităţii evaluatorilor, dar deţinând avantajul de a permite corelarea activităţilor de predare şi de învăţare cu cele de evaluare, evaluarea internă are premise de a fi un demers obiectiv.

Evaluarea externă. Evaluarea externă este realizată asupra copiilor de către cadre didactice care nu au susţinut activităţi educative cu aceştia; în acest caz, este mai puţin important dacă *locul de desfăşurare* al evaluării este sau nu spaţiul şcolii în care tinerii şi-au exercitat rolul de elevi. Ea se caracterizează prin funcţionarea unui cadru organizatoric cât mai „neutru", cât mai „îndepărtat" de cel al relaţiei pedagogice în contextul căreia a avut loc predarea-învăţarea. În principiu, evaluatorii nu cunosc particularităţile potenţialului celor apreciaţi şi nici nu posedă informaţii despre modul în care s-a realizat procesul de învăţământ anterior examinării. Putem accepta însă faptul omenesc că şi evaluatorii pot avea o imagine subiectivă personală despre instituţia în care se efectuează evaluarea, o reprezentare construită în timp, prin valorificarea inefabilă a etichetărilor, a zvonurilor, a preferinţelor şi/sau a respingerilor etc. Măsurile de ordin administrative-organizatoric de natură să creeze efectele precedente se doresc premise sau condiţii obiective pentru ca evaluarea să dobândească şanse suplimentare de a se face în mod corect, iar judecăţile de valoare să se formuleze în manieră imparţială. Este de dorit ca evaluatorii să practice un demers de tipul „judecăţii-expert", o metodă de evaluare care „îşi găseşte utilitatea mai ales atunci când nu există timpul, resursele sau posibilitatea conceptuală ori tehnică de a colecta date factuale care să fundamenteze evaluarea"[247].

La nivelul procesului de învăţământ dintr-un an şcolar, acest mod de evaluare este întâlnit cu o frecvenţă mică; de exemplu, atunci când într-o unitate şcolară se efectuează inspecţii, vizând diferite scopuri, elevii pot fi evaluaţi de către participanţii la acest gen de activitate (de obicei prin chestionare orală sau prin lucrări scrise). De asemenea, participarea elevilor la olimpiadele sau concursurile şcolare antrenează, pentru cei mai mulţi participanţi, evaluarea externă. Cea mai semnificativă situaţie de evaluare externă se produce în cazul susţinerii diferitelor examene: examene de acces sau de admitere într-o unitate de învăţământ, examene de finalizare sau de certificare a parcurgerii integrale a unui nivel de învăţământ (de capacitate, de bacalaureat, de absolvire/licenţă, de disertaţie etc.), examene-concurs ş.a.m.d.

În categoria evaluărilor externe sunt incluse şi alte experienţe evaluative; I.T. Radu se referă la evaluările cu caracter naţional, la evaluările realizate pentru nivelul unui eşantion din populaţia şcolară şi la concursurile extraşcolare, deja menţionate, desfăşurate inclusiv la nivelul şcolii primare[248]. În cazul acestora, nu este exclusă participarea şi sprijinul cadrelor didactice din unităţile şcolare în care au loc una sau alta dintre formele enunţate, însă iniţiativa, proiectarea, organizarea şi realizarea propriu-zisă (conceperea şi administrarea probelor, prelucrarea şi interpretarea rezultatelor) aparţin

247. P. Lisievici, 1993, „Evaluarea în învăţământ: cadrul conceptual şi metodele esenţiale (II)", în *Revista de Pedagogie*, nr. 1-2, p. 111.
248. I.T. Radu, *op. cit.*, pp. 111-112.

unui organism abilitat şi împuternicit oficial, instituţional pentru efectuarea evaluării. Una dintre notele specifice ale evaluării interne constă în absenţa producerii unei influenţe directe şi formale – pe baza rezultatelor identificate – asupra situaţiei şcolare a elevilor afectaţi de aceste evaluări.

Iniţiativa, organizarea şi valorificarea rezultatelor evaluărilor externe, în scopuri diferite, pot aparţine nu numai unor instanţe naţionale, dar şi unor organisme internaţionale. De altfel, în 1959 s-a înfiinţat (şi de atunci funcţionează ca principală organizaţie ştiinţifică) Asociaţia Internaţională pentru Evaluarea Randamentului Şcolar (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA)[249]. În prezent, IEA numără peste 50 de ţări membre. Ea a pus în funcţiune anchete deosebit de interesante privind: matematica, ştiinţa (biologia, chimia, fizica), înţelegerea lecturii, învăţarea literaturii, a limbii franceze ca limbă străină, a limbii engleze ca limbă străină, a educaţiei civice, studii asupra mediului şcolar, privind nivelul cititului, utilizarea calculatorului în învăţământ sau despre învăţământul preprimar/preşcolar.

5.4.5.8. Heteroevaluarea/autoevaluarea elevilor

Heteroevaluarea elevilor. Rezultatele copiilor constituie obiect de interes pentru o categorie mai cuprinzătoare de persoane decât agenţii implicaţi nemijlocit în procesul de învăţământ. În măsura în care părinţii, alte cadre didactice decât cele care relaţionează direct cu educaţii, colegii, prietenii acestora, grupul social de apartenenţă exprimă aprecieri, se instituie heteroevaluarea elevilor.

Termenii *evaluare* şi *heteroevaluare* se raportează la activitatea cadrului didactic (asupra educatului), la demersurile apreciative ale altor categorii de persoane (asupra aceluiaşi) şi la acţiunile de acelaşi tip ale elevului asupra lui însuşi. Cei care efectuează heteroevaluarea conturează, cel mai adesea, doar opinii, aprecieri ad hoc; avem de a face mai curând cu o pseudoevaluare deoarece lipseşte atât măsurarea rezultatelor deţinute de copii, cât şi autoritatea de a interveni în activităţile de formare. Limitele heteroevaluării nu o fac însă inutilă, indezirabilă. Dimpotrivă, şcoala este direct interesată să-şi informeze partenerii săi reali sau potenţiali cu promptitudine şi rigurozitate asupra rezultatelor obţinute de copii.

Instituţia educativă trebuie să caute cele mai eficiente modalităţi de comunicare a rezultatelor elevilor nu numai în relaţia cu copiii şi părinţii acestora, dar şi în relaţia cu autorităţile şcolare şi cu publicul larg.

ACTIVITATE

- Arătaţi care sunt avantajele şi dezavantajele comunicării rezultatelor copiilor pentru mai multe categorii de persoane: părinţii, autorităţile şcolare, autorităţile publice locale.

Autoevaluarea elevilor. Dacă în procesul de învăţământ participă atât copilul/elevul, cât şi profesorul, în activităţile de evaluare sunt antrenaţi – în modul cel mai firesc – ambii

249. Date despre modul de organizare şi funcţionare, ca şi cu privire la unele rezultate ale IEA pot fi consultate în studiul deosebit de valoros semnat de Viorel Nicolescu, 1995, „I.E.A. şi evaluarea calităţii învăţământului", în *Revista de Pedagogie*, nr. 1-4, pp. 5-26.

agenţi menţionaţi. Acest fapt se produce în manieră inevitabilă, în virtutea disponibilităţii şi capacităţii evaluative structurale ale oricărei fiinţe umane. Problema pedagogică pe care o au de soluţionat formatorii, cel puţin, este nu aceea de a-i face pe elevi să efectueze evaluări, ci aceea de a-i încuraja să se autoevalueze, de a-i determina să realizeze autoevaluări corecte şi argumentate, autoevaluări conştiente, controlate. Sarcina reliefată constituie responsabilitatea oricărui adult care acceptă realitatea verificată conform căreia comportamentul de evaluare poate fi învăţat în timp. În perimetrul grădiniţei şi al şcolii, modalitatea esenţială ce trebuie angajată în demersul învăţării autoevaluării corecte constă în practicarea de către toate cadrele didactice a unei „evaluări-model", de fapt, a unei evaluări ştiinţifice.

Autoevaluarea copiilor se referă la situaţia în care aceştia realizează măsurări/aprecieri/decizii în legătură cu propriile lor rezultate, ca şi cu potenţialul de care dispun. Dacă în legătură cu cel de al doilea aspect demersurile sunt mai greu controlabile, evaluarea activităţilor didactice la care participă şi a produselor obţinute prin învăţare, fără a fi facilă, rămâne o necesitate. Chiar din perioada grădiniţei, copiii pot fi antrenaţi de către profesori în acţiuni de determinare a valorii produselor pe care le realizează. În practica şi teoria pedagogică s-au impus următoarele modalităţi: autocorectarea răspunsurilor (orale, scrise, practice), corectarea răspunsurilor/rezultatelor colegilor (corectarea reciprocă), autonotarea controlată sau supervizată (chiar negociată) de către profesor sau ceilalţi copii/elevi ai unei clase, notarea copiilor între ei (notare reciprocă) ş.a.

ACTIVITATE

- identificaţi avantajele şi dezavantajele implicării educatului în evaluarea propriilor rezultate; aveţi în vedere atât copilul, cât şi profesorul.

BCUIASI CENTRALA

Capitolul 6

Probleme ale proiectării didactice în grădiniţă şi şcoala primară

6.1. Proiectarea în educaţie
6.2. Funcţiile proiectării
6.3. Proiectul – rezultat al proiectării. Structura generală a unui proiect
6.4. Nivelurile proiectării

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„În toate lucrurile, succesul depinde de pregătirea anterioară şi, fără o astfel de pregătire, eşecul este sigur." (Confucius)

„Timpul şi banii sunt resurse preţioase şi puţine dintre persoanele care urmăresc succesul cred vreodată că deţin vreuna în exces." (Napoleon Hill)

„Dacă nu gândeşti la viitor, nu poţi să-l ai." (John Galsworthy)

„Dacă obiectivele sunt neclare sau nu sunt precizate într-o formă măsurabilă, atunci şi criteriile de succes vor fi neclare." (Hogwqood şi Gunn)

„Pregătirea pârguieşte roadele posibilităţii." – P. Colwell, 2003, *Cheia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, p. 19

„Cu toţii avem puterea de a alcătui o imagine a viitorului." – P. Colwell, 2003, *Cheia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, p. 23

„Posibilitatea de a-şi anticipa pe plan mental acţiunile înainte de a le executa pentru a preveni erorile conferă omului întreaga superioritate." – Ioan Jinga, Ion Negreţ, 1994, *Învăţarea eficientă*, Editura EDITIS, Bucureşti, p. 54

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6.1. Proiectarea în educaţie

Implicarea într-o activitate educativă în care cadrul didactic este interesat de succesul educaţilor impune cu necesitate o pregătire prealabilă, o gândire preacţională a acesteia, deoarece (este tot mai larg acceptat acest fapt) „orice lucru bine făcut este rezultatul unui proiect bine gândit"[1]. Imperativitatea parcurgerii mentale anticipative a oricărei acţiuni educative este surprinsă de către Howard Hendricks sub forma Legii Pregătirii: „procesul de predare-învăţare va fi mult mai eficient atunci când atât profesorul, cât şi elevul sunt pregătiţi în mod adecvat"[2].

> Esenţa demersului proiectării poate fi exprimată făcând apel la conduita de *anticipare*; ea presupune imaginarea unei activităţi prin raportare la un scop bine precizat. Prin definiţie, proiectarea înseamnă „a reprezenta un scop care se aşteaptă şi a înţelege natura şi ordinea acţiunilor necesare pentru a-l atinge"[3].

Pentru a evidenţia sau a numi anticiparea unor acţiuni, în practica educaţională sunt utilizate denumiri diverse; utilizare frecventă au termenii: plan, respectiv, derivatul planificare, program/programare şi proiect/proiectare. *Dicţionarul explicativ al limbii române* (1984) reţine aceşti termeni cu următoarele accepţii:

- *planul* constituie un proiect elaborat cu anticipare, cuprinzând o suită ordonată de operaţii destinate să ducă la atingerea unui scop; sinonimul său este termenul *program*;
- *planificarea* desemnează acţiunea de a planifica, de a întocmi un plan pentru o activitate ce urmează să se realizeze;
- *programul* este un plan de activitate în care sunt stabilite (în ordinea desfăşurării lor) etapele de parcurs într-un interval de timp determinat;
- *programarea* reprezintă acţiunea de a organiza o activitate potrivit unui program;
- *proiectul* este un plan care serveşte intenţiei de a întreprinde ceva, de a organiza, de a face un lucru;
- *proiectarea* numeşte acţiunea de a face, de a elabora un proiect.

Sinonimia termenilor de mai sus se observă cu uşurinţă, astfel încât se explică utilizarea lor în egală măsură în limbajul pedagogilor (teoreticieni şi practicieni). Cu toate

---

1. I. Jinga, I. Negreţ, 1994, *Învăţarea eficientă*, Editura EDITIS, Bucureşti, p. 149.
2. H. Hendricks, 1999, *Predarea care schimbă vieţi*, Editura Shalom, Oradea, p. 137.
3. G. Faucon (coord.), 1991, *Guide de l'instituteur et du professeur de l'école*, Hachette, Paris, p. 11.

acestea, în ultimele decenii, literatura de specialitate manifestă o preferinţă mai mare pentru termenii *proiect*, respectiv *proiectare*, opţiune căreia îi vom da şi noi curs în cele ce urmează.

Contrar opiniei că termenul *proiect* ar fi o achiziţie relativ recentă a culturii moderne, Isabelle Bordalo şi Jean-Pierre Obin[4] constată că el este întâlnit încă din secolul al XV-lea, cu înţelesuri mai puţin obişnuite. În secolul al XVII-lea, susţin autorii citaţi, proiectul desemna *simpla idee* de acţiune sau *intenţia* de a săvârşi, de a efectua un act, iar în secolul al XVIII-lea el prelua sensul de *plan pus în slujba realizării unei intenţii*. În prezent, cele două sensuri coexistă, astfel încât termenul *proiect* dezvoltă un spectru de semnificaţii pe un traiect plecând de la indefinit şi ajungând la definit.

Dimensiunea indefinită a proiectului vizează faptul că acesta se referă la o *intenţie, la „ceva" ce poate fi realizat*, dar a cărui realitate nu este condiţionată de proiectul ca atare. Ceea ce se proiectează nu se raportează la un fapt consumat, ci are ca obiect posibilul, viitorul ; dacă viitorul implică, prin însăşi esenţa lui, ambiguitate, imprecizie, proiectul oglindeşte... indefinitul. Nu este mai puţin adevărat că şansa viitorului de a se actualiza depinde de calitatea proiectului, ca şi de capacitatea realizării lui efective, în practică de către un agent competent în acest sens.

Dimensiunea definită a proiectului trimite la descrierea operaţională a intenţiei care generează *demersul acţional*. Indiferent de natura sau de amploarea unui scop, a unei intenţii, în general, proiectul devine credibil (atât pentru cel care-l concepe, cât şi pentru beneficiar) în măsura în care se formulează *suficiente detalii concrete, un număr adecvat de elemente descriptive* care să facă posibilă intenţia ca atare. În absenţa elementelor concrete, operaţionale, intenţia devine utopică, iar proiectul nu dispune de valoare instrumentală.

Termenului *proiect* i se asociază în prezent două sensuri :

Un prim sens exprimă intenţia care însoţeşte un demers educativ într-o situaţie strict delimitată şi pentru un interval de timp specificat „aici şi acum" (*hic et nunc*) fie într-o manieră imprecisă, fie în formă riguroasă. El se poate raporta la un viitor mai apropiat sau mai îndepărtat, dar întotdeauna precizează mijloacele prin care intenţia exprimată se poate realiza. În această înfăţişare, proiectul obligă la consideraţii de natură filosofică şi culturală ; în termeni pedagogici, acestea se regăsesc sub forma finalităţilor, scopurilor şi obiectivelor generale derivate din idealul educativ al momentului respectiv.

Un al doilea sens are în vedere faptul că proiectul se constituie, pe de o parte, ca succesiune de momente, etape, paşi ai acţiunii şi, pe de altă parte, ca modalităţi de acţiune pe care formatorul (şi) le propune spre realizare pentru a da viaţă intenţiei, scopului educativ cu care efectuează o activitate.

În literatura pedagogică consacrată problemei în care ne circumscriem, demersul proiectării a fost indicat de către Robert Gagné şi Leslie Briggs prin sintagma *design instrucţional*[5].

Demers de complexitate deosebită, proiectarea şi rezultatul ei, proiectul, au drept caracteristică faptul de a pune în relaţie dimensiunile temporale ale trecutului, prezentului şi viitorului. Din perspectiva intervalelor de timp pe care le are în vedere cadrul didactic ce realizează proiectarea, se observă faptul că temporalitatea este vizată în toate ipostazele sale, ca trecut, prezent şi viitor.

4. I. Bordalo, J.-P. Obin, 1993, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Education, Paris, p. 8.
5. R. Gagné, L. Briggs, 1977, *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Trecutul este actualizat prin raportare la o situaţie şcolară reală; deşi profesorul analizează caracteristicile unei realităţi „aici şi acum", ea nu reprezintă o existenţă instantaneu constituită, ci materializează iniţiative, demersuri, activităţi derulate într-un trecut mai îndepărtat sau mai apropiat, în care au fost antrenate una sau mai multe persoane cu responsabilităţi variate şi grade de implicare diverse etc.

Viitorul exercită o presiune esenţială asupra activităţilor didactice ale unui moment determinat, deoarece el este indicat întotdeauna în limite restrictive, ca număr de ore alocat prin planurile de învăţământ pentru parcurgerea unui conţinut oarecare. Stabilirea finalităţilor educaţionale revendică în mod implacabil dimensiunea viitorului, ştiut fiind că niciodată omul nu-şi formulează obiective/scopuri/idealuri pentru trecut. Chiar dacă intenţionalităţile se urmăresc în prezent, cu cât gradul lor de complexitate este mai mare, cu atât nevoia de mai mult timp – în viitor – este mai mare.

Din perspectiva *prezentului*, etapele, momentele, modurile concrete de procedare etc. specificate în conţinutul unui proiect sunt concepute pentru realizare efectivă şi nu doar ca exerciţiu imaginativ formal. De fapt, tocmai imperativitatea actualizării proiectului într-un prezent oarecare conduce la maximizarea interesului pentru modul în care el se va alcătui şi astfel va dirija manifestările umane aferente.

6.2. Funcţiile proiectării

Marc Bru şi Louis Not[6] sintetizează cinci funcţii principale ale proiectării sau practicării pedagogiei proiectului: funcţia economică şi de producţie, terapeutică, didactică, de mediere şi socială.

Funcţia economică şi de producţie se referă la faptul că prin proiect se pot justifica mijloacele şi sprijinul financiar primite (de la diferite autorităţi) într-o activitate de formare printr-o valorificare riguroasă a resurselor umane şi materiale şi printr-o utilizare maximă a unui interval de timp determinat.

Funcţia terapeutică vizează ideea că un proiect conceput temeinic şi realizat adecvat este capabil să întreţină interesul copiilor/elevilor pentru şcoală, să le menţină disponibilitatea participării la acţiunile din instituţia educativă, să le determine starea de bine, iar formatorilor să le susţină dorinţa de a oferi celor educaţi acţiuni semnificative, cu efecte pozitive, benefice la nivelul personalităţii lor.

Funcţia didactică are în vedere faptul că prin proiect se precizează acţiunile pedagogice oportune unei activităţi didactice prin raportare la obiectivele operaţionale stabilite de către formator, la noile conţinuturi ce urmează să fie transmise/predate-învăţate şi la logica temporală a conţinutului la care se referă activitatea.

Funcţia de mediere se poate realiza în măsura în care proiectul precizează partenerii implicaţi în desfăşurarea acţiunii şi aportul specific al fiecăruia în cadrul său.

Funcţia socială evidenţiază ideea că prin acţiunile proiectului se sprijină formarea persoanei ca cetăţean, ca membru al comunităţii, în perspectiva participării active la viaţa publică.

6. M. Bru, L. Not, 1987, *Où va la pédagogie du projet ?*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse.

6.3. Proiectul – rezultat al proiectării. Structura generală a unui proiect

Rezultatul demersului proiectării pedagogice se concretizează în proiectul pedagogic. Un model sau o schemă a structurii unui proiect, indiferent de natura activităţii vizate de acesta, cuprinde ansamblul de componente redat mai jos.

I. *Scopul proiectului* (se specifică ceea ce se urmăreşte prin realizarea proiectului).
II. *Responsabilul/coordonatorul proiectului* (se evidenţiază persoana/persoanele responsabile de acţiunea declanşată prin proiect, calificarea şi funcţia deţinută, adresa).
III. *Resursele proiectului*:
   - *umane*: se indică persoanele implicate, profesiile lor, competenţele şi responsabilităţile referitoare la proiect;
   - *materiale*: se specifică atât dotarea existentă, care poate fi utilizată în desfăşurarea acţiunilor concepute, cât şi necesităţile de ordin material derivate din natura iniţiativelor presupuse de realizarea proiectului.
IV. *Durata de desfăşurare a proiectului* (apreciată în unităţi de timp: zile, săptămâni, luni, ani).
V. *Destinatarul* (se arată categoria de public vizat sau beneficiarul direct/indirect al acţiunilor derulate).
VI. *Conţinutul proiectului* (se indică sarcinile concrete care urmează să fie realizate în cadrul proiectului; este de preferat ca acestea să fie explicitate, specificându-se obiectivele operaţionale şi strategiile de acţiune aferente).
VII. *Metodele folosite în cadrul proiectului.*
VIII. *Calendarul/planul de acţiune* (se vor arăta activităţile punctuale proiectate şi intervalele temporale de îndeplinire; se prevăd momentele de evaluare parţială şi finală).
IX. *Valorificarea proiectului* (se recomandă estimarea efectelor posibile ale desfăşurării proiectului şi precizarea direcţiilor de dezvoltare ulterioară a proiectului).

Aplicarea modelului general de mai sus este condiţionată însă de specificul activităţii la care este utilizat. Pentru cazul în care acţiunea la care se raportează profesorul este lecţia, rezultatul constă în proiectul didactic al acesteia. Atunci când sunt vizate intervenţii educative de altă formă decât lecţia, se recomandă structurarea unor proiecte corespunzătoare. De exemplu, organizarea unei excursii solicită o proiectare specifică, tot astfel după cum o întâlnire cu părinţii elevilor nu poate fi lăsată pe seama inspiraţiei de moment a cadrului didactic. La fel se pune problema şi pentru activităţile de consiliere şi orientare, pentru acţiunile din cercurile pe discipline de învăţământ, pentru cele legate de relaţia cadrelor didactice cu părinţii etc. Este de la sine înţeles faptul că primul tip de activitate pe care trebuie să-l proiecteze orice formator se referă la intervenţiile specifice legate de predare-învăţare-evaluare. Demersurile respective ocupă de fapt timpul normei didactice propriu-zise, astfel încât se justifică interesul distinct (atât teoretic, cât şi practic) pentru caracteristicile acestui tip de proiectare.

6.4. Nivelurile proiectării

Din perspectiva timpului şcolar real destinat învăţării şi vizat prin proiectare/proiect, se constituie două niveluri ale proiectării pedagogice : proiectarea globală şi proiectarea eşalonată[7], după cum timpul şcolar însuşi este receptat la nivel macro (ciclu şcolar, an, semestru, săptămână) sau micro (zi, oră, secvenţă de lecţie, episod instrucţional)[8].

Proiectarea globală vizează macrotimpul educativ, mai exact perioadele ciclurilor şcolare, dar şi ale anilor de studiu (pentru nivelul instituţiilor de învăţământ) :

> forma cea mai evidentă a proiectării globale îşi găseşte expresie în elaborarea obiectivelor specifice unui ciclu şcolar sau ale unei unităţi şcolare, în construcţia planurilor de învăţământ şi a programelor analitice[9].

Dacă ipostaza proiectării globale este realizabilă prin implicarea factorului central de decizie în probleme legate de educaţie şi învăţământ, practicianului nu-i rămâne decât să ia cunoştinţă de direcţiile generale ale activităţii pe care urmează să o realizeze, să le înţeleagă în substanţa lor profundă şi să le reflecte adecvat în materialele sau documentele şcolare care decurg din proiectarea eşalonată.

Proiectarea eşalonată este o atribuţie a cadrului didactic cu responsabilităţi în predare-învăţare-evaluare ; ea se consumă prin „elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline şi apoi unei lecţii, aplicabile la o anumită clasă de elevi"[10]. Din practica şcolară se cunoaşte faptul că proiectarea eşalonată este centrată pe mai multe subunităţi temporale, rezultând subniveluri ale proiectării. Acestea constă în proiectarea anuală, semestrială/trimestrială, pe unităţi de învăţare şi pe lecţie.

Se observă că proiectarea eşalonată se raportează atât la macrotimpul educativ (anul, semestrul, săptămâna), cât şi la microtimpul educativ (zi, oră). Variantele precedente ale proiectării îl implică pe profesor într-un demers care are aceeaşi esenţă (legată de activitatea de anticipare), dar în care unele componente la care va face apel sunt indicate (apar ca produse gata elaborate), iar altele trebuie gândite, selectate şi antrenate acţional în funcţie de opţiunile proprii ale cadrului didactic care proiectează. De aceea, chiar dacă, în ipostazele la care ne raportăm, produsele proiectării aparţin exclusiv cadrului didactic, ele reflectă doar parţial deciziile acestuia, opţiunile lui în materie de desfăşurare a procesului de învăţământ. Structura proiectelor respective reflectă foarte elocvent modul şi măsura participării formatorului la alcătuirea lor.

> La nivelul proiectării eşalonate, pentru cazul în care se are în vedere *activitatea didactică propriu-zisă*, se pot distinge ipostazele *macroproiectării* şi respectiv *microproiectării instruirii*. Macroproiectarea instruirii numeşte proiectarea anuală şi semestrială, iar microproiectarea instruirii se referă la proiectarea unităţilor de

7. L. Vlăsceanu, 1988, „Proiectarea pedagogică", în I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti, p. 250.
8. C. Cucoş, 2002, *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar*, Editura Polirom, Iaşi, p. 79.
9. *Ibidem*.
10. *Ibidem*.

învăţare şi a lecţiei[11]. Diferenţierea macroproiectării de microproiectare este realizată de către Nicolae Ilinca în funcţie de „etapele şi dimensiunile definite ale activităţii didactice"[12].

6.4.1. *Proiectarea anuală*

Proiectarea anuală este o operaţie de clarificare/conştientizare încă de la începutul anului şcolar a scopurilor generale ce trebuie urmărite în relaţia cu o clasă de elevi şi prin intermediul unui conţinut determinat, indicat prin programa şcolară obligatorie. Prin demersul arătat se stabilesc cele mai potrivite relaţii între aspectele evidenţiate şi resursele temporale disponibile, specificate în cuprinsul planurilor de învăţământ. Oportunitatea corespondenţei la care ne referim nu se poate stabili în funcţie de criterii general valabile, ci după exigenţe, cerinţe contextualizate situaţiilor concrete ale fiecărei şcoli, ale fiecărui colectiv de elevi. În elaborarea planificărilor anuale, profesorul trebuie să folosească *informaţiile care îi sunt date în planul de învăţământ şi în programa şcolară.*

Proiectarea anuală oferă imaginea întregului demers ce va fi iniţiat şi desfăşurat pentru elevi pe parcursul unui an şcolar, dă posibilitatea cadrului didactic să se asigure că va parcurge integral conţinutul învăţământului impus prin programa şcolară în intervalul temporal disponibil şi facilitează clarificarea activităţilor ce vor fi susţinute (predare-învăţare-evaluare) etc. În practica educaţională sunt utilizate mai multe forme de ordonare a componentelor ce trebuie vizate prin proiectarea anuală.

6.4.2. *Proiectarea semestrială*

Proiectarea semestrială continuă activitatea de anticipare într-o manieră detaliată, integrând şi alte componente decât ceea ce cuprinde proiectarea anuală. Ea pune în relaţie un ansamblu de elemente începând cu obiectivele de referinţă şi continuând cu conţinuturile, cu tipurile de activităţi de învăţare, cu strategiile didactice ce vor fi materializate şi cu precizări referitoare la realizarea evaluării. De asemenea, se are în vedere timpul alocat (ca număr de ore şi ca interval calendaristic săptămânal) în care se va derula activitatea. În ceea ce priveşte obiectivele de referinţă, ele sunt, după cum se ştie, deja determinate la nivelul programelor şcolare ; sunt, aşadar, indicate. De aceea, nu se pune problema „descoperirii" substanţei lor de către profesori, ci se aşteaptă înţelegerea, conştientizarea valorii lor şi asigurarea premiselor administrativ-organizatorice ale derulării unui demers didactic ce trebuie să se înscrie în sensul general al educaţiei formale la nivelul unei instituţii de un anumit tip. Faptul arătat este valabil şi cu privire la oferta conţinuturilor învăţământului. Dacă toate cadrele didactice se raportează la aceleaşi obiective de referinţă/obiective-cadru, ca şi la conţinuturi identice (pentru clasele corespunzătoare din şcoala primară), atunci se asigură unitatea şi

11. N. Ilinca, 2000, *Didactica geografiei*, Editura Corint, Bucureşti, pp. 113-115. Se poate consulta şi O. Mândruţ, 2002, *Ghidul profesorului pentru clasele IX-XII*, Editura Corint, Bucureşti, p. 17.
12. N. Ilinca, *op. cit.*, p. 113.

coerenţa activităţii didactice din ansamblul instituţiilor de învăţământ similare la nivel naţional. Însă dacă în materializarea intenţiilor formulate explicit intervin variaţii metodologice, strategice, ale demersurilor evaluative etc., faptul ţine de natura diversităţii contextuale inevitabile, obiective în care îşi desfăşoară existenţa agenţii actului formativ şi care trebuie valorificată cu obligativitate (nu aleatoriu).

De fapt, în cazul proiectării semestriale, dar şi al proiectării unităţilor de învăţare şi a lecţiei, ne confruntăm cu două categorii de cerinţe/exigenţe aparent paradoxale (sau neunitare): pe de o parte, se solicită respectarea recomandărilor care se referă la obiectivele de referinţă şi/sau la conţinuturi şi, pe de altă parte, se solicită individualizarea/particularizarea/contextualizarea cât mai inspirată, cât mai bine motivată în privinţa modalităţilor procedurale, a manierei de abordare strategică.

6.4.3. *Proiectarea unităţii de învăţare*

Unitatea de învăţare vizează „o anumită structură tematică reunită printr-o coerenţă interioară vizibilă, uşor nominalizată"[13]; ea deţine caracteristicile următoare:

- generează un comportament specific la nivelul elevilor;
- prezintă unitate şi coerenţă tematică;
- presupune derulare continuă, sistematică într-o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Proiectarea unităţii de învăţare solicită clarificarea relaţiilor cele mai potrivite dintre componentele prezente în activitatea didactică desfăşurată. Consiliul Naţional al Curriculumului a propus o rubricaţie în acest sens:

Şcoala _____
Disciplina _____
Clasa/Nr. ore pe săptămână
Săptămâna/Anul
Proiectul unităţii de învăţare

Unitatea de învăţare _____
Număr ore alocate _____

Conţinuturi (detalieri)	Obiective de referinţă	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluare

13. V. Bunescu, 1988, „Proiectarea-rigoare, creativitate şi spontaneitate în condiţiile unui proces didactic formativ", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12.

6.4.4. *Proiectarea activităţilor didactice cu şcolarii mici şi preşcolarii*

6.4.4.1. O precizare terminologică; de ce proiect şi nu plan

Termenii folosiţi în practică pentru a numi documentele şcolare ce consemnează pregătirea desfăşurării lecţiei (respectiv, *activităţii* în grădiniţă) sunt foarte numeroşi. Teodor Gal[14] inventaria mai multe variante denominative pentru acelaşi document: proiect de tehnologie didactică, proiect de tehnologie educaţională, proiect de activitate didactică, proiectarea instruirii, proiect de lecţie, proiectarea lecţiei. Analizând sintagma „proiect de tehnologie didactică", des utilizată de către învăţători şi profesori, Teodor Gal observa forma de pleonasm a denumirii (deoarece termenul de „tehnologie didactică" se referă la însăşi acţiunea de elaborare sau producere a documentelor şcolare) şi, în consecinţă, recomanda întrebuinţarea denumirii „proiect de lecţie".

Câteva accepţii ale expresiei „tehnologia educaţiei" au fost evidenţiate de C. Marin într-o revistă de pedagogie[15] mai veche. *În primul rând*, sintagma reflectă acţiunea de producere a documentelor şcolare şi a mijloacelor audiovizuale (Seminarul din Budapesta, 1976); *în al doilea rând*, aceeaşi expresie numeşte „totalitatea mijloacelor de care profesorul este însoţit în predare, în afară de cretă şi manual"[16] şi, *în al treilea rând*, ea se referă (în accepţia documentelor UNESCO) la activitatea complexă de proiectare, realizare şi evaluare a procesului de învăţământ. Deşi înţelesurile acordate tehnologiei didactice nu se epuizează prin variantele de mai sus, prin intermediul lor putem susţine caracterul impropriu al utilizării formulei „proiect de tehnologie didactică", echivalentă, de fapt, cu pleonasmul „proiectarea proiectării" (sau „proiect de proiectare")[17].

Finalmente, dacă se pune în discuţie chestiunea modalităţii denominative celei mai potrivite, adoptăm concluzia enunţată de pedagogul Teodor Gal: este oportun să preferăm denumirea de „proiect de lecţie" deoarece ea „corespunde deplin preocupărilor actuale *de a spori productivitatea muncii didactice*". Fără să fie un simplu înlocuitor al termenului *plan*, formularea exprimă o concepţie pedagogică nouă, centrată pe afirmarea unui ansamblu de valori: precizia procesului de formare a personalităţii celui educat, *generalizarea succesului şcolar* (*pedagogia succesului*) şi valorificarea pedagogică a descoperirilor ştiinţifice de ultimă oră din domeniul teoriei informaţiei, teoriei managementului instrucţional, ştiinţelor educaţiei, psihologiei, sociologiei etc. Uzând în limbajul curent de formulele „proiect de lecţie" şi „plan de lecţie", ne situăm prin aceasta pe poziţiile unor teorii pedagogice diferite, având origine în filosofii ale educaţiei substanţial deosebite; „proiectul de lecţie se înscrie sub semnul preciziei şi al detaliului care au în vedere succesul, adică o construcţie menită să dureze"[18].

---

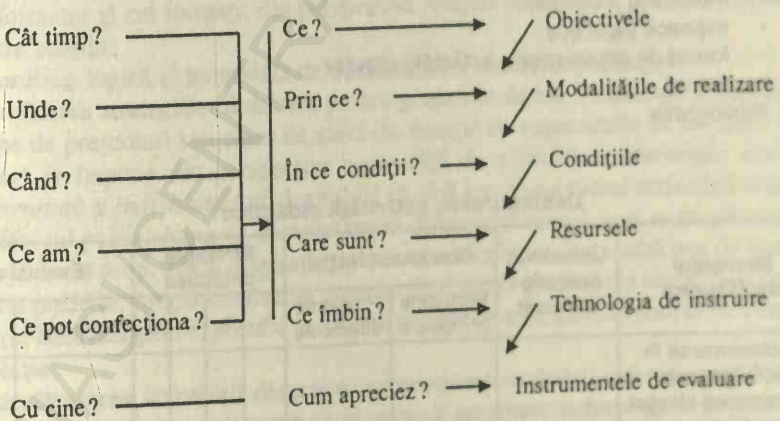
14. T. Gal, 1998, „Proiect de lecţie, plan de lecţie, schiţă de lecţie", în *Educaţia: ieri, astăzi, mâine*, Buletinul Cabinetului Pedagogic, nr. 14, Iaşi, pp. 54-60.
15. C. Marin, 1985, „Tehnologia actului educativ moral (interpretare normativă)", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12, p. 19.
16. M. Maliţa, 1971, „Tehnologia actului educativ-moral (interpretare normativă)", în *Revista de Pedagogie*, nr. 1, p. 24.
17. T. Gal, art. cit., în loc. cit., p. 56.
18. *Ibidem*.

6.4.4.2. Un posibil model de proiect didactic

În învăţământul primar, activităţile dominante de învăţare se realizează în cadrul lecţiilor. Acestea trebuie pregătite cu rigurozitate dintr-o multitudine de perspective ce sunt reflectate în structura proiectului didactic. Proiectul de lecţie integrează un ansamblu de componente. Elementele alcătuitoare ale acestuia cunosc o organizare diferită de la o etapă la alta, de la o disciplină de învăţământ la alta, de la o unitate teritorială la alta, de la un practician la altul, de la o orientare pedagogică la alta etc. De aceea, în practica şcolară românească întâlnim o diversitate procedurală extremă care devine, pentru multe cadre didactice, un factor de derută, de nesiguranţă acţională. Teoria pedagogică a proiectării, cel puţin până în acest moment, nu are o contribuţie hotărâtoare în clarificarea structurii celei mai potrivite de alcătuire a unui astfel de instrument. Lucrările de specialitate exemplifică modalităţi diferite de ordonare a componentelor proiectului didactic din convingerea autorilor lor că acestea constituie alternative viabile ale proiectării.

Care este structura cea mai potrivită a unui proiect didactic ? – rămâne însă o problemă de interes atât pentru practicieni, cât şi pentru teoreticieni. Din punctul nostru de vedere, un răspuns acceptabil se configurează prin observaţiile ce urmează. În primul rând, vom enumera componentele ce se impun în configuraţia proiectului şi, în al doilea rând, vom face comentarii şi precizări pe marginea lor, a relaţiilor dintre ele, a gradului de necesitate a prezenţei lor prin raportare la unele situaţii, la diverse împrejurări care caracterizează activitatea didactică.

Din punctul de vedere al componentelor pe care le integrează proiectul didactic, ele constituie răspunsurile concepute pentru o succesiune de întrebări formulate într-o ordine (logică) determinată.



Punerea ansamblului de întrebări precedente şi elaborarea răspunsurilor corespunzătoare echivalează cu determinarea unui algoritm al proiectării valabil pentru orice lecţie[19] sau pentru toate tipurile de activităţi educative.

19. E. Şincan, 1987, *Recomandări metodice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 66.

Componentele proiectului integrează două segmente majore : o parte introductivă şi o parte de descriere a desfăşurării activităţii lecţiei. Componentele din „partea introductivă" sunt numerotate în exemplul de mai jos de la 1 la 9. Acestei părţi îi urmează o altă modalitate de prezentare a aceloraşi elemente, respectiv „desfăşurarea activităţii didactice". Dacă în „partea introductivă" aspectele participante la lecţie sunt prezentate în formă denominativă (ca nume), în cea de-a doua parte a proiectului ele sunt surprinse/descrise în acţiunea propriu-zisă a cadrului didactic care relaţionează cu copiii. Partea de început anunţă ceea ce va fi prezent sau mobilizat în lecţie ; resursele vizate sunt susceptibile de multiple ordonări, după criterii acceptate/asumate de către cel care concepe proiectul.

Din enunţarea introductivă rezultă imaginea statică şi sintetică a elementelor/componentelor ce vor fi antrenate în demersul didactic. Mai precis, proiectul specifică : beneficiarii activităţii (elevii unei clase determinate, capacităţile lor de învăţare, desigur, într-o formulă generală şi aproximativă), despre intenţiile (generale, sub forma obiectivelor de referinţă, dar şi ca obiective concrete, operaţionale, sub forma obiectivelor aferente) cu care se derulează lecţia.

1. Obiectul de studiu
2. Clasa
3. Nivelul capacităţilor de învăţare ale elevilor
4. Tema
5. Tipul de lecţie
6. Obiectivele generale/obiectivele cadru/de referinţă
7. Obiectivele operaţionale (enumerate în ordinea importanţei lor sau în succesiunea în care apar în lecţie; sunt numerotate de la 1 la n: O1, O2,... On)
8. Strategia didactică:
   - metode şi procedee
   - mijloace didactice
   - forma de organizare a activităţii elevilor
   - timpul
9. Bibliografia

Desfăşurarea activităţii didactice

Momentul desfăşurării	Obiectivul operaţional vizat	Conţinutul lecţiei		Strategia didactică				Evaluarea	
		Probleme principale	Probleme adiacente	a.	b.	c.	d.	Instrument	Timp
a. introducerea în activitate prin: captarea atenţiei şi enunţarea obiectivelor									
b. reactualizarea cunoştinţelor necesare desfăşurării lecţiei									

c. prezentarea conținutului lecției (conducerea învățării, obținerea performanței, asigurarea feed-backului, în special pentru conținutul vizat prin temă)									
d. încheierea activității, asigurarea transferului, sarcini de muncă independentă									

Câteva observații despre proiectul lecției:

1. În funcție de specificul conținutului anumitor discipline de învățământ, componentele proiectului de lecție pot fi *reduse sau îmbogățite* sub aspect numeric sau pot dobândi o organizare specială, alta decât cea sugerată prin modelul anterior.
2. Este recomandabilă ordonarea elementelor componente pe *orizontală*, deși se utilizează proiecte de lecție pe verticală. Avantajul acestei structurări constă în faptul că evidențiază mult mai bine relațiile dintre:
   a. obiectivele propuse, conținuturile folosite, strategiile didactice antrenate, evaluarea aplicată, ceea ce echivalează cu reflectarea abordării din perspectivă curriculară a educației;
   b. formator și cei formați, din perspectiva relației pedagogice (de parteneriat) dintre aceștia;
   c. ordinea logică și temporală de desfășurare a momentelor lecției.
3. Specificarea strategiilor didactice pentru grupurile de copii existente la nivelul unei grupe de preșcolari sau clase de elevi (în funcție de capacitățile de învățare identificate) se impune din perspectiva necesității de a proiecta *intervenția educativă diferențiată și individualizată* dezirabilă să aibă loc pe parcursul activității didactice. Profesorul poate adopta un comportament diferențiat numai dacă se pregătește anterior în acest scop. Dacă inspirația de moment a celui de la catedră are de multe ori efecte pozitive, spontaneitatea nu poate suplini totuși proiectarea atentă pentru intervenție adecvată prin raportare la situațiile diferite cu care formatorul se confruntă în lecție.
4. În desfășurarea activității didactice, *componenta evaluării* trebuie considerată de sine stătător pentru a evidenția că și această activitate trebuie gândită anticipativ. Proiectarea evaluării pentru fiecare moment al desfășurării activității/lecției garantează că, după ce transmite un anumit conținut, profesorul se asigură că identifică și *rezultatele*, la nivelul partenerilor, cu care a realizat predarea. Adecvarea strategiilor didactice pe care le va utiliza formatorul trebuie să se facă nu numai după logica conținutului, ci și după calitatea receptării mesajului de către cei formați, mai cu seamă că ea condiționează, influențează alegerea obiectivelor operaționale.

5. *Proiectul lecţiei de recapitulare* se elaborează la toate disciplinele de învăţământ, fiind impus de caracteristica învăţării şcolare în virtutea căreia, periodic, un volum cuprinzător de informaţii necesită abordări globale pentru sistematizare, consolidare, aplicare sau recapitulare, în ultimă instanţă, pentru aprofundare. Conţinutul la care se raportează acest tip de proiect poate fi dintr-un întreg capitol, din temele mai multor lecţii cu logică unitară, din mai multe unităţi de învăţare. În acest caz, clarificarea obiectivelor speciale realizabile asupra unui *conţinut deja cunoscut* de către elevi constituie un demers de importanţă majoră. Un astfel de proiect este valoros dacă reuşeşte să identifice obiectivele şi strategiile didactice oportune evitării simplei reluări a unor proceduri acţionale deja realizate. Lecţiile de recapitulare, de sistematizare etc. repun în discuţie conţinuturi deja predate/învăţate, dar pe un *plan superior, în structuri noi, îmbogăţite* şi, mai ales, cu *alte intenţii/obiective*. Un posibil model al proiectului lecţiei de recapitulare integrează componentele prezentate mai jos.

Proiectul lecţiei de recapitulare

1. Obiectul de studiu: .....
2. Clasa: .....
3. Sistemul de lecţii: .....
4. Tipul de lecţie: .....
5. Nivelul capacităţilor de învăţare ale elevilor: .....
6. Timpul: .....
7. Obiectivele generale: .....
8. Obiectivele operaţionale:
   O_1 .....
   O_n .....
9. Strategia didactică: .....
   a. metode şi procedee .....
   b. mijloace didactice .....
   c. forma de organizare a activităţii elevilor .....
   d. timp .....

Desfăşurarea lecţiei de recapitulare

Obiectivul vizat	Conţinut	Strategia didactică				Evaluarea	
		a.	b.	c.	d.	Instrument/ itemi	Timp
O_1							
O_2							
O_3							
O_4							

6. În cazul în care într-o lecţie intervine o secvenţă didactică ce se caracterizează printr-un grad de dificultate deosebit (prin conţinut, metodologia specială pe care o antrenează sau prin complexitatea obiectivelor propuse), se poate concepe *proiectul secvenţei didactice respective*.

Proiectul secvenţei didactice

1. Obiectul de studiu: .....
2. Clasa: .....
3. Tema: .....
4. Tipul de lecţie: .....
5. Obiectivul fundamental: .....
6. Problema de conţinut (la care se referă proiectul şi care face parte, ca secvenţă, din tema lecţiei): .....
7. Obiectivele operaţionale (ale predării secvenţei):
   O_1 .....
   O_2 .....
8. Strategia didactică: .....
   a. metode şi procedee .....
   b. mijloace didactice .....
   c. forma de organizare a activităţii elevilor .....
   d. timp .....

Desfăşurarea activităţii

Obiectivul vizat	Conţinut		Strategia didactică				Evaluarea	
	Probleme principale	Probleme adiacente	a.	b.	c.	d.	Instrument	Timp
O_1.....			Specificate pentru: A – profesor B – elevi (grupuri)					
O_2.....								

Pentru cazul proiectului unei secvenţe didactice se impune formularea a trei precizări:

a) acest tip de proiect nu suplineşte proiectul de lecţie;
b) el constituie o dezvoltare/specificare necesară pentru anumite secvenţe de conţinut atunci când formatorul adoptă ca formă de lucru în proiectare schiţa sumară;
c) această ipostază a proiectului poate fi elaborată pentru acele secvenţe de conţinut care prezintă elemente de noutate sau sunt susceptibile de abordări didactice înnoite, moderne, mai puţin practicate de către formator.

7. Evitarea unor eventuale „capcane" în construirea unui proiect didactice face necesară cunoaşterea *caracteristicilor proiectului pedagogic bine gândit*. Încercând să specifice cu exactitate aspectele implicate de desfăşurarea unei activităţi educative, profesorul poate fi expus unor pericole. Cel mai frecvent este acela al elaborării unor proiecte de dimensiuni prea mari; şansele de transpunere în practică a unui astfel de proiect se diminuează ca urmare a limitelor restrictive de timp în cadrul cărora se desfăşoară activitatea didactică. Dificultatea menţionată se asociază cu un alt „viciu", anume indicarea aceloraşi strategii didactice pe parcursul unei întregi activităţi (lecţii) sau pe parcursul unei perioade mai mari de timp (trimestru, an şcolar). Evitarea pericolelor menţionate anterior, ca şi a altora (la care nu ne-am referit), poate fi sprijinită cunoscând exigenţele în funcţie de care proiectul trebuie să se structureze atât sub raportul conţinutului de idei, cât şi al formei lui de prezentare.

Ioan Jinga şi Ion Negreţ[20] consideră că un proiect pedagogic este bine gândit dacă sunt îndeplinite cerinţele următoare:

Sub raportul conţinutului, proiectul trebuie să precizeze corect:

a) obiectivele instruirii în manieră operaţională, în termeni de comportament observabil şi testabil;
b) obiectivele care pot fi atinse în timpul afectat activităţii didactice respective;
c) obiectivele operaţionale ale materiei de studiu;
d) conţinuturile esenţiale ale disciplinei de studiu;
e) modalităţile diferenţierii instruirii în funcţie de ritmul celor care învaţă, de nivelul achiziţiilor deţinute;
f) sarcinile de lucru pentru realizarea fiecărui obiectiv.

Sub raportul formei, proiectul trebuie să reflecte câteva caracteristici:

a) dimensiune rezonabilă;
b) redactare într-o formă clară, permiţând urmărirea modului în care fiecare obiectiv poate fi transformat într-un rezultat măsurabil;
c) interpretarea obligatorie a specificaţiilor care privesc demersul de la obiective la rezultate;
d) să ofere posibilitatea de a face „economie de scris" fără a fi în dauna efortului de gândire;
e) să permită, în timp, renunţarea la scrierea unor specificaţii şi simplificarea manierei de redactare.

Elementele de mai sus constituie tot atâtea *criterii în funcţie de care se poate evalua calitatea proiectului pedagogic*. Acestora le mai adăugăm trei:

f) măsura în care fiecare componentă (conţinut, strategii didactice, evaluare) din structura proiectului serveşte elementului central, adică obiectivelor operaţionale;
g) obiectivele proiectului sunt *generatoare* ale unui demers acţional *posibil, credibil, care poate conduce la succes*;
h) între elementele componente ale proiectului se stabileşte *o continuitate*, o coerenţă (datorită raportului de interdependenţă reciprocă dintre acestea), din care va rezulta succesul acţiunii proiectate.

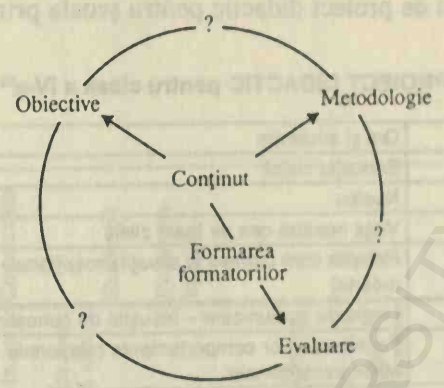
Atunci când un proiect didactic este *gândit şi realizat* din perspectiva exigenţelor/criteriilor arătate, el dobândeşte caracteristicile unui instrument de lucru modern şi operaţional, *necesar* activităţilor cotidiene ale formatorului.

8. Modelul curricular de proiectare pedagogică. Ipostaza de proiectare descrisă mai sus este numită de Sorin Cristea „modelul de proiectare pedagogică curriculară"; acesta se deosebeşte de „modelul tradiţionalist, didacticist" prin câteva însuşiri identitare. Astfel, modelul didacticist, de tip tradiţionalist, este centrat pe conţinuturi, adică pe acţiunile tipice predării efectuate de către formator, într-o logică specifică învăţământului informativ. Conţinuturile predate subordonează obiectivele, metodologia şi evaluarea didactică, iar „relaţiile dintre elementele activităţii didactice

20. I. Jinga, I. Negreţ, *op. cit.*, p. 150.

sunt întâmplătoare şi disparate, nediferenţiate şi nedefinite pedagogic, mişcându-se mai mult sub presiunea conţinutului, a sarcinilor de predare"[21].

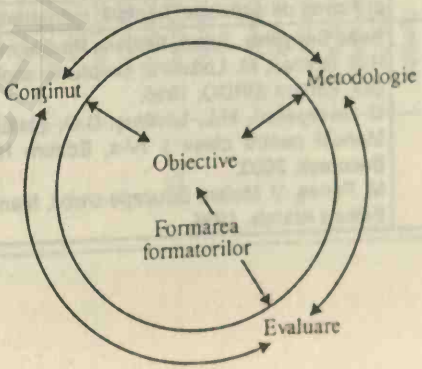
Ca reprezentare grafică, modelul de proiectare pedagogică didacticist are următoarea structură:



Modelul curricular de proiectare pedagogic, caracteristic educaţiei moderne, se centrează pe *obiective* (cu referire la acţiunile didactice tipice activităţii de *predare-învăţare-evaluare*) şi instituie logica *învăţământului formativ* „bazat pe valorificarea deplină a potenţialului de (auto)instruire-(auto)educaţie al fiecărui elev/student"[22], interdependenţa între obiective şi celelalte elemente ale activităţii didactice (conţinut-metodologie/strategii didactice-evaluare) şi antrenarea unui ansamblu de *principii de bază*. R.W. Taylor, în 1950, formula trei astfel de cerinţe imperative:

a) principiul analizei cerinţelor societăţii pentru depistarea competenţelor funcţionale necesare sau aşteptate;
b) principiul analizei cerinţelor educatului pentru depistarea obiectivelor pedagogice;
c) principiul analizei conţinutului pentru depistarea programelor adecvate de instruire.

În reprezentare grafică, modelul curricular de proiectare pedagogică dobândeşte structura de mai jos:



21. S. Cristea, 1996, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, pp. 197-200.
22. *Ibidem*.

Caracteristicile celor două modele argumentează prin ele însele preferinţa fermă în practica educaţională pentru tipul curricular al proiectării pedagogice.

6.4.4.3. Un exemplu de proiect didactic pentru şcoala primară

PROIECT DIDACTIC pentru clasa a IV-a[23]

Aria curriculară	Om şi societate
Disciplina	Educaţie civică
Curriculum	Nucleu
Unitatea de învăţare	Viaţa noastră cea de toate zilele
Conţinutul	*Relaţiile între oameni în situaţii excepţionale* (catastrofe, agresiuni, moarte)
Tipul lecţiei	Lecţie de comunicare – însuşire de cunoştinţe
Scopul lecţiei	Formarea unor comportamente relaţionale corespunzătoare situaţiilor excepţionale
Obiective Operaţionale	O_1 – să utilizeze terminologia specifică educaţiei civice în exprimarea opiniilor; O_2 – să identifice situaţii excepţionale în care se manifestă solidaritatea umană; O_3 – să formuleze norme de comportament civic corespunzătoare situaţiilor descrise; O_4 – să găsească soluţii reale pentru rezolvarea cazului supus analizei; O_5 – să colaboreze în cadrul grupului, ajutându-şi colegii în realizarea sarcinilor; O_6 – să evidenţieze în răspunsuri reacţiile statelor lumii în împrejurări excepţionale ce au afectat diferite zone ale globului.
Strategia didactică	a) *Metode şi procedee*: studiul de caz, conversaţia/convorbirea tematică, explicaţia, problematizarea, jocul didactic, simularea, metoda colţurilor, metoda predicţiei, eseul de 5 minute;
	b) *Mijloace didactice*: fişe cu sarcini, articole din ziare, planşă, album tematic, secvenţe filmate;
	c) *Forme de activitate*: frontală, individuală, în perechi, pe grupe.
Bibliografie	Saâd Benyahia, *Ajkuk*, Editions Peuple et Culture, 1999. R.A. Coman, M. Lixandru, *Drepturile copilului în povestiri şi imagini*, Editura SIRDO, 1995. D. Georgescu, M.L. Lăcătuş, D.O. Ştefănescu, *Educaţie civică*, Manual pentru clasa a IV-a, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2003. M. Peneş, V. Molan, *Educaţie civică*, Manual pentru clasa a IV-a, Editura Aramis, 1998.

23. Proiectul didactic prezentat ca exemplu a fost conceput şi aplicat de profesoara Iuliana Filote, în cadrul inspecţiei de obţinere a gradului didactic I în învăţământ; lucrarea acesteia a fost coordonată de L.S.

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

Secvențele lecției	Obiectivele	Conținutul instructiv-educativ	Strategia didactică	Evaluare (capacitatea evaluată)
1. Moment organizatoric 2. Captarea atenției	O1	Pregătirea materialelor necesare pentru desfășurarea lecției. Activitate de joc individuală pentru identificarea diferențelor dintre persoane – *La fel, dar totuși diferit!* – Fiecare copil primește câte o coală de hârtie albă. – Li se cere copiilor să-și exprime părerea despre modul în care poate fi utilizată hârtia dată. – Sunt anunțați că vor participa la un joc la sfârșitul căruia vor avea o surpriză. Se prezintă etapele de lucru și se acționează simultan. Copiii vor avea în vedere următoarele instrucțiuni: *Închideți ochii și îndoiți foaia.* *Rupeți colțul din dreapta sus.* *Îndoiți din nou foaia obținută.* *Rupeți colțul din dreapta sus.* – Operațiunea se repetă de mai multe ori – Elevii desfac foile; vor descoperi că, deși au urmat aceleași instrucțiuni, au obținut modele diferite. – Se formulează o concluzie care permite trecerea la lecția nouă: Deși suntem toți români (vorbim aceeași limbă) și instrucțiunile au fost aceleași pentru toți, jocul ne-a demonstrat că suntem diferiți. Activitate pe grupe – Jocul pătratelor – *Facem împreună!* – Se formează grupe de câte 5 copii, având drept criteriu rezultatele obținute la aplicația anterioară. – Fiecare membru al grupului va primi un plic cu două-trei figuri geometrice. – Sarcina jocului este ca membrii grupului să obțină 5 pătrate de aceleași dimensiuni. – Se prezintă modul de desfășurare și regulile jocului.	Instructajul Conversația Explicația Problematizarea Conversația Jocul didactic	Colaborarea în realizarea sarcinii grupului

3. Verificarea unităţilor de conţinut însuşite anterior şi necesare în următorul pas de instruire		Reguli: – nu au voie să discute între ei sau să facă alte semne pentru a comunica; – pot să dea o piesă unui membru al grupului, dar nu au voie să ceară una sau să o ia; – jocul se termină după ce grupele au reuşit să refacă pătratele. *Pe timpul derulării activităţii* se pot observa comportamentele membrilor grupurilor: unii reuşesc să recompună pătratul, alţii eliberează piesele de care nu au nevoie, urmărind mai ales ca ceilalţi să-şi completeze pătratul, o altă categorie de elevi comunică, încălcând regulile impuse, iar alţii se izolează, încercând să obţină pătratul din piesele primite, deşi nu sunt suficiente. *După terminarea jocului* au loc discuţii referitoare la ceea ce au simţit când nu puteau realiza singuri pătratul, când nu puteau cere piesa de care aveau nevoie, dar şi când au văzut toate pătratele recompuse. Transpunând jocul în lumea reală, acesta contribuie la dezvoltarea spiritului de colaborare, întrajutorare şi participare democratică la realizarea unor activităţi în societate.	Observaţia	
		Se formulează concluzii: Se reiau concluziile celor două jocuri. Primul a demonstrat că, deşi în grup sunt câţiva copii, ei sunt diferiţi unul de celălalt. Dar indiferent cum sunt cei din jur, dacă au nevoie de ajutor, ar fi foarte bine să îl ofere pentru că nu se ştie când va avea fiecare nevoie şi de ceilalţi.	Prezentarea unui filmuleţ	
4. Anunţarea lecţiei noi	O1	Se anunţă titlul lecţiei: „Despre ajutor". – Se specifică faptul că este vorba despre ajutorul pe care trebuie să-l acordăm celor care se confruntă cu situaţii excepţionale. – Sunt exemplificate situaţii excepţionale (cutremure, tsunami, incendii, inundaţii, boli foarte grave, abuzuri). Pentru că aceste catastrofe nu ocolesc nici o zonă, este foarte bine ca cei mici să afle cum să se comporte în astfel de situaţii, cum se poate acorda ajutor celor afectaţi, ce înseamnă solidaritatea între oameni.		
5. Dirijarea învăţării		*Se prezintă elevilor o planşă* care redă un grup de copii din mai multe ţări, îmbrăcaţi în costume naţionale diferite. Pentru a realiza o activitate interactivă, sarcinile sunt scrise pe bileţele şi ascunse după unele personaje de pe planşă. Copiii le vor descoperi, pe rând, în funcţie de numele ţărilor pe care le spune învăţătorul, identificând personajul după costumul naţional specific.	Explicaţia	

a) Prezentarea noului conținut		*Se lucrează cu manualul*:	Problematizarea	
		– în manual, la pagina 30, elevii vor descoperi povestea unui erou de vârsta lor;	Lucrul cu manualul	Originalitatea și realismul răspunsurilor
		– se citește fragmentul „Un act de curaj" extras din *Cuore sau Inimă de copil*, de Edmondo de Amicis;		
b) Intensificarea retenției	O1	– se analizează cazul, dirijând elevii cu ajutorul întrebărilor și urmărind ca fiecare dintre ei să interiorizeze comportamentul personajului principal pentru ca să acționeze în mod asemănător în situații identice. Fragmentul este ales astfel încât orice copil care îl citește să urmeze exemplul eroului și să sară în ajutorul celor care au nevoie;	Conversația	
	O2	– se solicită elevilor: • să explice înțelesul propoziției: „În primejdiile mari se văd cei curajoși"; • să prezinte situații de viață care să ilustreze propoziția anterioară; • să prezinte situații în care au solicitat ajutorul, dar și în care au ajutat.	Conversație	Imagini semnificative
		Activitate în perechi: copiii vor discuta timp de două minute exercițiile 2, 3, 4, 5 de la pagina 31, după care vor prezenta răspunsurile lor oral.	Povestirea	
		Discuții de valorificare: – despre calamitățile care au lovit oamenii (exemplu, cutremurul din 26 decembrie 2004, care a provocat valuri uriașe ce au înghițit aproximativ două sute de mii de oameni). Se insistă în conversație mai ales pe solidaritatea de care au dat dovadă toate țările lumii în ajutorarea sinistraților.	Lectura	Evidențierea unor elemente de detaliu din cazul analizat
	O1	*Situație problemă/posibilă. Noul meu coleg – Prietenul meu!* Li se cere elevilor să-și imagineze că un copil indian a venit cu familia în Iași și devine colegul lor. Cerința constă în a propune câteva soluții pentru a-l integra în grupul clasei.	Lectura Studiul de caz	
	O2	*Joc didactic: Ce crezi că urmează?* – Se prezintă copiilor cartea *Ajkuk*. – Se descrie, pe baza întrebărilor, imaginea de pe copertă. Ideea desprinsă este că înaintea catastrofelor nimic nu pare să anunțe ceea ce se va întâmpla. Acestea surprind prin repeziciunea și forța cu care au loc.		

BCU IAȘI "ALEXANDRU IOAN CUZA" UNIVERSITY LIBRARY

c) Prezentarea conţinutului (continuare)	O3	– Desfăşurarea jocului: Citesc câte un fragment din poveste, iar elevii vor încerca să găsească continuarea: „Broscuţa Ajkuk trăieşte, împreună cu peştii, într-un lac. «Broscuţă Ajkuk, doar tu poţi să supravieţuieşti în apă şi pe pământ, du-te să vezi ce se întâmplă în pădure.»"	Problematizarea	Găsirea unor soluţii pentru cazul prezentat
	O2 O5	Sunt expuse câteva posibile idei de a continua povestea, după care se reia lectura. „Ajkuk se întâlneşte cu porumbelul şi îi spune: «Porumbelule, tu poţi să zbori sus de tot. Spune-mi ce vezi de acolo».» Se întrerupe din nou povestea pentru a imagina continuarea. „Porumbelul îi răspunde: «Îi aud pe lei cum rag în pădure. Casa lor este în pericol. Situaţia e gravă: leii şi animalele fug, pentru că pădurea a luat foc!»" Ce crezi că urmează?	Metoda predicţiilor	
	O4	„Leii vin înspre lac, să ia apă. «Să aveţi grijă, spune Ajkuk, trebuie să împărţim apa, pentru că aici trăiesc peştii.»" Ce crezi că urmează? Fără cuvinte, în carte este ilustrată o petrecere la care participă toate animalele. Se formulează învăţătura poveştii prezentate.		
	O4	*Activitate pe grupe – Despre ajutor şi nepăsare în poveştile universale* – Copiii vor lucra pe 3 grupe. Fiecare grupă va primi un fragment dintr-o operă literară. – Sarcinile (aceleaşi pentru fiecare grupă) sunt: 1. Identificaţi povestea şi personajele; 2. Explicaţi în ce a constat, de fiecare dată, ajutorul dat; 3. Prezentaţi explicaţiile printr-un joc de rol.	Studiul de caz	Recunoaşterea situaţiilor excepţionale Identificarea modului cum a fost acordat ajutorul
d) Întărirea reţenţiei		*Activitate individuală – DA sau NU?* – Copiii vor asculta povestea unui părinte care are o fetiţă foarte bolnavă ce are nevoie de un medicament foarte scump. Pentru că tatăl nu are bani pentru a-l cumpăra, hotărăşte să-l fure. – Va trebui ca fiecare copil să-şi exprime părerea pro sau contra referitoare la fapta părintelui. Cei care sunt de acord să fie închis se vor aşeza într-un colţ al clasei, iar ceilalţi în colţul opus. – Fiecare grupă îşi prezintă argumentele. – După aceasta li se dă voie copiilor să îşi schimbe opinia dacă au fost convinşi de argumentele celorlalţi. – Se formulează concluzii.	Simularea Studiul de caz Metoda colţurilor	Exprimarea şi argumentarea opiniei personale în legătură cu un caz prezentat Originalitatea ideilor şi colaborarea în cadrul grupului.

e) Feedback final	O6 O5	*Activitate pe grupe* – cu sarcini diferite: 1. Construieşte un discurs politic prin care să demonstrezi că vrei să sprijini populaţia cu venituri mici/sau despre ajutor. 2. Realizează un joc de rol având drept motto: *Nu ai casă? Te ajut eu!*, în care să prezinţi o situaţie în care acorzi ajutorul. 3. Creează o strofă despre ajutor. Foloseşte cuvintele date într-un catren având ca temă dorinţa de a oferi ajutor (lumină, furtună, durere, putere). 4. Ilustrează într-un desen o situaţie de ajutor. Pe foaia de hârtie pe care au primit-o la începutul orei vor scrie un lucru pe care l-au învăţat din această lecţie şi vor formula o întrebare în legătură cu ceea ce am discutat.	Conversaţia Exerciţiul problematizarea	Utilizarea termenilor specifici educaţiei civice
6. Încheierea activităţii	O1 O5 O1	În rebusul de mai jos, copiii trebuie să potrivească cele trei cuvinte pe care le-au învăţat la lecţia din manual: solidaritate, catastrofă, eroism. Descoperă pe o coloană mesajul internaţional pentru ajutor: SOS S O S Se evaluează la finalul orei modul cum elevii au răspuns cerinţelor, cum s-au implicat în rezolvarea sarcinilor în grup şi dacă au acordat ajutor colegilor de echipă.	Exerciţiul Jocul didactic	

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Descriptori de performanţă

Capacitatea: exprimarea propriei opinii în legătură cu cazul prezentat
Subcapacităţi:

- analiza cazului prezentat;
- formularea unei păreri proprii;
- argumentarea opiniei personale;
- adoptarea unei poziţii pro/contra situaţiei date;
- colaborarea în cadrul grupului pentru găsirea unei soluţii reale

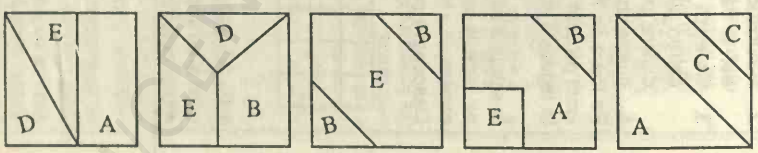
Item	FB	B	S
Un părinte disperat fură dintr-o farmacie medicamentul care i-ar salva viaţa fiicei lui. Pentru această faptă este închis. *Cum judecaţi fapta lui ? Merită să fie pedepsit sau nu ?*	Adoptă o poziţie fermă pro/contra oferind argumente reale. Propune cel puţin două soluţii de rezolvare a situaţiei. Îi influenţează pe alţii în luarea deciziilor (are putere de convingere).	Adoptă o anumită poziţie faţă de faptele prezentate, dar nu este foarte convins. Propune o soluţie pentru rezolvarea cazului.	Oscilează între cele două extreme neavând destule argumente. Acceptă propunerile celorlalţi. Soluţiile oferite nu sunt reale.

Jocul didactic : Facem împreună ! [24]

Scopul: crearea unei oportunităţi pentru elevi de a exersa comunicarea nonverbală în realizarea unei sarcini de grup, dovedind cooperare, participare, empatie, identificarea cu grupul.

Această activitate se realizează în grupe de câte cinci elevi, care se pot vedea unul pe altul (aşezaţi faţă în faţă sau în cerc).

Se pregăteşte pentru fiecare membru câte un plic ce conţine, asemenea pieselor unui puzzle, părţi diferite din cele cinci pătrate egale ce urmează a fi realizate de grup. Pe plicuri se scriu literele A, B, C, D, E şi se pun piesele corespunzător desenului următor:



Sarcina grupelor este de a recompune cele cinci pătrate egale.
Regulile sunt:

- nu ai voie să vorbeşti cu membrii grupului, nici măcar prin semne;
- poţi să dai o piesă unui membru al grupului, dar nu ai voie să ceri una sau să o iei;
- jocul se termină după ce grupele au reuşit să refacă pătratele sau, dacă nu au reuşit, la intervenţia învăţătorului.

24. Prezentat de Margot Brown, de la College of Rippon and York, Marea Britanie, la Seminarul „Educaţia interculturală în şcoli", Cluj, 2003.

Pe intervalul derulării exercițiului se pot observa comportamentele membrilor grupurilor. Reușesc să realizeze pătratele cei care colaborează și eliberează piesele de care nu au nevoie, urmărind mai ales ca ceilalți să-și completeze pătratul. Se vor evidenția elevii care comunică, încălcând regulile, elevii care se izolează încercând să obțină pătratul din piesele primite, deși nu sunt suficiente.

După terminarea jocului au loc discuții referitoare la ceea ce au simțit când nu puteau realiza singuri pătratul, când nu puteau cere piesa de care aveau nevoie, dar și când au văzut toate pătratele recompuse. Transpunând jocul în lumea reală, acesta îi formează pentru colaborare, ajutor, participare democratică.

Despre ajutor și nepăsare în poveștile universale
(fișele cu fragmente din opere literare)

GRUPA 1

„Era un frig cumplit; ningea și se făcea noapte. Era cea din urmă noapte a anului, noaptea de Anul Nou. Pe frigul și întunericul acesta mergea pe stradă o fetiță săracă, desculță și cu capul gol. S-a așezat într-un ungher între două case.
A doua zi de dimineață, fetița..."

GRUPA 2

„«Să iau și perechea asta? Dar pentru ce? Pantofii ăștia sunt mici pentru fetiță.» Vânzătorul împachetă netulburat pantofii. «Fetița i-a încercat. Și cine o să încalțe niște pantofi pe care i-a pus în picioare un copil negru. Ești obligată să iei perechea asta.» Mama se uita disperată la ei. «Vai de mine! Dar n-am bani decât pentru o singură pereche.» (...) Această discuție a fost auzită de un alt cumpărător..."

GRUPA 3

„Urșii se opriră din joacă, văzură muntele și pricepură că se va ciocni de sloiul lor, strivindu-i sub greutatea lespezilor de gheață. Speriați, săriră în apă și se depărtară degrabă, în vreme ce Martin – neobișnuit cu viața de la Pol – rămase pe sloi. Când înțelese ce primejdie îl paște voi să sară și el în apă, dar chiar în clipa aceea răsună glasul înspăimântat al unei ursoaice:
— Puiul meu! Puiul meu!... A rămas pe sloi!
Nici unul din urșii care se depărtaseră nu scoase nici o vorbă, nici unul nu cuteza să se întoarcă pe sloi. Martin..."

6.4.4.4. Un exemplu de proiect de activitate integrată în grădiniţă

Proiect de activitate integrată[25]

Data:
Grupa: Mare
Tema de studiu: *Cine şi cum organizează o activitate?*
Tema proiectului: *Cum se face?*
Tema săptămânii: *Drumul pâinii*
Tema zilei: *Scrisoarea lui Bobiţă*
Forma de realizare: Activitate integrată → ALA + ADE (DŞ, DEC) + ADP

Scopul activităţilor:
Consolidarea capacităţii de a număra conştient în concentrul 1-10, de a asocia numărul şi cifra la cantitate şi invers, de a compune şi descompune numerele, exersând capacitatea de a interpreta în cor un cântec.

Activităţi de învăţare
I. *Activităţi de dezvoltare personală – ADP*
- **Întâlnirea de dimineaţă**
  - *Salutul*: „Bună dimineaţa! Sunt albinuţa... (numele copilului)"
  - *Floarea vremii*: Cum e vremea astăzi?
  - *Noutatea zilei*: Scrisoarea lui Bobiţă
- **Rutină**
  - *Sunt harnic!* – Deprinderea de a munci
- **Tranziţii**
  - *Căluţii* – Joc distractiv
  - *Uite-aşa!* – Joc distractiv

II. *Activităţi liber-alese – ALA*
- **ALA 1**
  - *Bibliotecă*: Bobiţe de grâu – Exerciţii de scriere
  - *Ştiinţă*: Semănăm seminţe de grâu – Însămânţare
  - *Artă*: Pâiniţe – Modelaj

Aranjamente cu spice de grâu – Îmbinare
- **ALA 2**
  - *Coliere!* – Înşirare
  - *Bucheţelele* – Joc distractiv

III. *Activităţi pe domenii experienţiale – ADE*
- **Domeniul ştiinţe – DŞ – Activitate matematică**
  - *Povestea unui bob de grâu* – Joc didactic
- **Domeniul estetic şi creativ – DEC – Educaţie muzicală**
  - *Povestea unui bob de grâu* – Cântec (Învăţare)
  - *Somnoroase păsărele*, M. Eminescu – Cântec (Repetare)

Obiective operaţionale
ALA:
O1 – Să traseze cu carioca ovale, respectând cifra de pe coşuleţ;
O2 – Să semene seminţe, respectând cifra de pe ghivece;
O3 – Să modeleze pâiniţe, respectând cifra de pe planşeta-suport;

25. Proiectul de activitate integrată a fost realizat şi aplicat de către profesoara Adela Gherghina Farcaş, în cadrul inspecţiei de acordare a gradului I în învăţământ, sub coordonarea L.S.

O4 – Să aranjeze spicele de grâu în vase, în mod creativ;
O5 – Să se grupeze cu colegii, în funcţie de numărul precizat de educatoare;
O6 – Să înşire mărgele pe fir, respectând criteriile: culori calde şi culori reci.
DŞ:
O7 – Să numere conştient în concentrul 1-10;
O8 – Să numere, prin gest de încercuire, elementele unei mulţimi;
O9 – Să asocieze cifra corespunzătoare numărului de elemente dintr-o mulţime;
O10 – Să asocieze cantitatea la număr şi cifră;
O11 – Să compună numerele date;
O12 – Să descompună numerele date.
DEC:
O13 – Să interpreteze în cor cântecul „Povestea unui bob de grâu";
O14 – Să respecte ritmul cântecului, pe parcursul interpretării.

Strategia didactică

- **Metode şi procedee:** conversaţia, expunerea/explicaţia, lectura educatoarei, exerciţiul, informarea.
- **Material didactic:** scrisoare, cutie cu mai multe lacăte, carioci, siluete de coşuleţe, jetoane cu cifre, seminţe de grâu, ghivece cu pământ, stropitoare cu apă, aparat foto, plastilină, planşete-suport, piese lego, imagini care sugerează momente ale cântecului, jetoane diferite, plastilină de lipit, chitară, mărgele confecţionate din aluat cu făină de grâu, fire de aţă, coşuleţe.
- **Forme de organizare a activităţii copiilor:** pe grupe, frontal, individual.
- **Material bibliografic**
  1. Neagu M., Beraru G., *Activităţi matematice în grădiniţă*, Editura Polirom, Iaşi, 1997;
  2. Păduraru, V. (coord.), *Activităţi matematice în învăţământul preşcolar*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Durata: 3 ore

Scenariul activităţii

ADP: Întâlnirea de dimineaţă

- *Salutul*: „Bună dimineaţa! Sunt albinuţa... (numele copilului)"
- *Floarea vremii*: Cum e vremea astăzi?
- *Noutatea zilei*: Scrisoarea lui Bobiţă

Dragi copii,
Mă numesc Bobiţă, un bob de grâu, şi vă trimit această cutie, care este închisă cu mai multe lacăte. Pentru a afla ceea ce se află în ea, trebuie să realizaţi nişte sarcini. După fiecare sarcină îndeplinită, veţi putea desface câte un lacăt. Ceea ce se află în cutie va fi o recompensă pentru hărnicia voastră.

ALA 1:

- Mesajul lui Bobiţă: *După ce veţi finaliza sarcina, veţi aşeza lucrările realizate la colţul meu, numit „Colţul lui Bobiţă", după care fiecare copil va desface câte un lacăt galben de pe cutia trimisă de mine. Spor la treabă!*
- Activităţi pe sectoare: Bibliotecă/Artă/Construcţii

Rutina: *Sunt harnic!*
Tranziţie: *Joc distractiv – Căluţii*

ADE: DŞ şi DEC

- Mesajul lui Bobiţă: *În continuare vă voi spune „Povestea unui bob de grâu" cu ajutorul unor imagini, dar care sunt acoperite. Pentru a le descoperi, va trebui să spuneţi versurile poveştii. Veţi observa că imaginile nu sunt finalizate. Vreau să mă ajutaţi să le termin. Dacă le finalizaţi aşa cum doresc eu, veţi putea desface câte un lăcăt roşu de pe cutia mea.*
- *Realizarea sarcinilor*

Rutina: *Sunt harnic!*

- *Mesajul lui Bobiţă: Deschideţi cutia!*

Tranziţie: Joc distractiv – *„Uite-aşa!"*

- Mesajul lui Bobiţă: *Pentru a dispărea pânza care acoperă surpriza, va trebui să învăţaţi cântecul „Povestea unui bob de grâu" cu versurile pe care tocmai le-aţi repetat.*
- Învăţarea cântecului *Povestea unui bob de grâu*
- Repetarea cântecului *Somnoroase păsărele*
- Descoperirea mărgelelor şi bănuţilor de ciocolată din cutie
- Mesajul lui Bobiţă:

Dragi copii,

Ştiu că vouă vă place foarte mult să înşiraţi mărgele; de aceea v-am pregătit aceste mărgele făcute din aluat cu făină de grâu. Aş vrea să ştiţi că făina poate fi folosită atât pentru prepararea alimentelor, cât şi pentru confecţionarea diferitelor obiecte, cum ar fi mărgelele pe care vi le-am trimis. Sper ca, într-o activitate viitoare, să creaţi singuri tot felul de obiecte cu ajutorul spicelor, boabelor sau făinei de grâu. Şi, după cum spune proverbul, „După faptă, şi răsplată!", pentru că astăzi aţi muncit, vă răsplătesc cu câte o bomboană. Spor la înşirat!

ALA 2:

- Înşirare – *Coliere*
- Joc distractiv – *Bucheţelele*

Rutina: *Sunt priceput!*

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR

Secvențele activității	Obiective	Conținutul instructiv-educativ	Metode și procedee	Evaluare
Captarea atenției		*Întâlnirea de dimineață.* Copiii vor afla de la educatoare despre scrisoarea lui Bobiță alături de cutia trimisă de el încuiată cu multe lacăte. Educatoarea citește mesaju! trimis de Bobiță (Anexa 1), prin care le spune copiilor că, dacă vor îndeplini anumite sarcini, vor reuși să deschidă lacătele cutiei, pentru a vedea ce se află în ea.	Conversația Explicația Informarea	
Enunțarea scopului și obiectivelor		Copiii vor îndeplini sarcinile date de Bobiță pentru a descoperi surpriza trimisă de el.	Conversația	
Reactualizarea cunoștințelor	O1 O2 O3 O4	• Educatoarea citește scrisoarea lui Bobiță cu primele sarcini. (ALA 1) • Copiii vor rezolva sarcinile primite, utilizând cunoștințele însușite în cadrul activităților anterioare (Rutina). • Copiii care doresc să realizeze lucrări în cadrul mai multor sectoare vor realiza sarcinile următoare: – la sectorul Bibliotecă, copiii vor trasa ovale respectând cifra de pe coșulețul-suport pentru a obține bobițe de grâu; – la sectorul Știință, copiii vor semăna semințe de grâu respectând cifrele de pe ghivece; – la sectorul Artă, unii copii vor modela din aluat pâinițe, respectând cifrele de pe planșetele-suport, iar alții vor realiza în vaze aranjamente cu spice de grâu. • După finalizare, lucrările copiilor vor fi așezate la „Colțul lui Bobiță". • Pentru lucrările realizate, drept recompensă, fiecare copil va desface câte un lacăt galben de pe cutia lui Bobiță. • Pentru destindere se va face jocul distractiv Căluții (Tranziție).	Lectura Conversația Explicația Exercițiul	Capacitatea de a trasa cu carioca forma de oval; Capacitatea de a semăna în ghivece semințe; Deprinderea de a modela pâinițe; Capacitatea de a realiza un aranjament cu spice de grâu în mod creativ.

BCU IASI - BIBLIOTECA CENTRALA UNIVERSITY LIBRARY

<table>
<tr>
<td>Prezentarea conţinutului şi dirijarea învăţării</td>
<td></td>
<td>• Educatoarea va citi scrisoarea lui Bobiţă; ea anunţă audierea de către copii a Poveştii unui bob de grâu în versuri. Bobiţă le cere copiilor să-l ajute în finalizarea imaginilor poveştii (acoperite pe peretele clasei) prin rezolvarea de sarcini (DŞ) şi prin repetarea versurilor poveştii/cântecului (DEC).
• Explicarea regulilor de joc:
– Imaginile poveştii vor fi descoperite pe rând de către educatoare doar în momentul în care copiii repetă după ea versurile cerute de Bobiţă în scrisoare.
– Pentru alegerea copiilor care vor rezolva sarcinile date, educatoarea va avea un coşuleţ cu semnele acestora. Ea va extrage un semn, iar copilul care-şi recunoaşte semnul va rezolva o sarcină dată de Bobiţă în scrisoare completând planşa poveştii. Copilul care rezolvă sarcina corect va putea să dezlipească un lăcăt roşu de pe cutia lui Bobiţă.
• Pentru însuşirea de către copii a regulilor jocului se va desfăşura un joc de probă.</td>
<td>Lectura
Instructajul

Explicaţia

Simularea</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Obţinerea performanţei şi a conexiunii inverse</td>
<td>O7
O8
O9
O10
O11
O12</td>
<td>• Copiii vor desfăşura jocul Povestea bobului de grâu conform regulilor stabilite, respectând sarcinile date de Bobiţă. (RUTINA)
<table>
<tr><th>Planşă nr.</th><th>Versurile poveştii/ cântecului</th><th>Sarcinile date de Bobiţă</th></tr>
<tr><td rowspan="2">1.</td><td rowspan="2">Toamna am fost aşezat,
În pământul brun, arat.</td><td>Numără pietrele şi aşază pe stâncă cifra corespunzătoare numărului de pietre!</td></tr>
<tr><td>Numără picăturile de ploaie şi aşază pe norişor cifra corespunzătoare numărului de picături!</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2.</td><td rowspan="2">Iarna când a apărut,
Somn adânc eu am avut.</td><td>Numără fulgii de zăpadă şi aşază pe zăpadă cifra corespunzătoare!</td></tr>
<tr><td>Numără norişorii de pe cer şi aşază deasupra ultimului nor cifra corespunzătoare!</td></tr>
</table></td>
<td>Conversaţia
Explicaţia
Exerciţiul</td>
<td>Capacitatea de a număra conştient în concentrul 1-10;
Capacitatea de a număra prin gest de încercuire elementele unei mulţimi;
Capacitatea de a asocia cifra corespunzătoare numărului de elemente dintr-o mulţime;
Capacitatea de a asocia cantitatea la număr şi cifră;
Capacitatea de a compune numerele date;
Capacitatea de a descompune numerele date.</td>
</tr>
</table>

3.	Primăvara-am răsărit, Căci soarele m-a-ncălzit.	Numără razele soarelui şi aşază sub el cifra corespunzătoare numărului de raze!
		Pune atâtea păsărele în zbor cât îţi arată cifra de pe cer!
4.	Şi încet, vara m-am copt, Treierat am fost.	Pune în lanul de grâu atâtea flori de mac cât îţi arată cifra de pe piatră!
		Pune atâţia fluturi în zbor cât îţi arată cifra de lângă combină!
5.	În saci am fost aşezat Şi la moară măcinat.	Pune atâţia saci în căruţă, cât îţi arată cifra de sub căruţă!
		Pune atâtea pietre lângă pârâu, cât îţi arată cifra de pe pod!
6.	Şi făină-am devenit Aluat bun de-mple-tit.	Numără chiflele din cele două tăvi şi spune câte sunt în fiecare tavă, apoi aşază-le împreună pe paleta brutarului. Spune câte pâini sunt pe paleta brutarului!
		Numără pâinile din cele două coşuri şi spune câte sunt în fiecare coş, apoi aşază-le împreună pe raftul de jos. Spune câte pâini sunt pe raft!
7.	Pâine caldă sunt acum, Să mâncaţi, că-s tare bun!	Împarte cele 8 pâinişe de pe platoul galben în cele două farfurii portocalii. Spune câte pâini ai pus în fiecare farfurie!
		În coş sunt nouă felii de pâine. Pune în farfuria pătrată patru felii de pâine. Câte ţi-au rămas să pui în farfuria rotundă?

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

		• Copilul, care rezolvă sarcina corect va desface un lacăt roşu de pe cutia lui Bobiţă. Cel care nu rezolvă sarcina corect va fi ajutat de un alt copil. • După ce vor fi desfăcute toate lacătele, se va deschide cutia lui Bobiţă: copiii vor vedea o pânză care acoperă surpriza din cutie. • Educatoarea anunţă copiii că vor afla dorinţele lui Bobiţă după pauza de relaxare. • Pentru destindere, se va face jocul distractiv *Uite-aşa!* (Tranziţie).		
Asigurarea retenţiei şi a transferului	O13 O14	• Educatoarea va citi scrisoarea lui Bobiţă. • Copiii vor afla că, pentru a dispărea pânza care acoperă surpriza, vor trebui să înveţe cântecul *Povestea unui bob de grâu*, cu versurile pe care le-au repetat anterior. • Copiii sunt pregătiţi pentru activitatea muzicală: – Exerciţii de respiraţie: copiii vor face exerciţii de inspirare şi expirare; – Exerciţii de emisie vocală: copiii vor repeta după educatoare scurte bucăţi muzicale. • Interpretarea-model a cântecului *Povestea unui bob de grâu* de către educatoare. • Repetarea versurilor cântecului de către copii. • Interpretarea în cor a cântecului de către copii. • Interpretarea în grup: copiii care nu au avut sarcini în completarea imaginilor *Poveştii bobului de grâu*, vor veni în faţa grupei şi vor interpreta cântecul în grup. • Educatoarea va cere copiilor din faţa grupei să spună numărul de fetiţe şi de băieţei care sunt aşezaţi pe scăunele. De asemenea, copiii vor indica pe peretele sălii de grupă cifra corespunzătoare numărului de fetiţe şi de băieţei. • Dacă vor fi copii care îşi vor manifesta dorinţa de a interpreta cântecul individual în faţa grupei, o vor putea face. • Repetarea cântecului *Somnoroase păsărele* de către copii cu acompaniament de chitară.	Lectura Conversaţia Explicaţia Exerciţiul	Capacitatea de a interpreta în cor un cântec; Capacitatea de a respecta ritmul cântecului pe parcursul interpretării.

BCU IAŞI UNIVERSITY LIBRARY

		• În final, un copil va descoperi surpriza, îndepărtând pânza aflată în cutie. În spatele pânzei, se găsesc mărgele confecționate din cocă sărată. Educatoarea va citi din nou din scrisoarea lui Bobiță, din care copiii vor afla că făina de grâu poate fi utilizată și în alte scopuri decât cel alimentar. În cutie se află și fire pe care copiii să înșire mărgelele. De asemenea, Bobiță le va oferi copiilor, ca recompensă pentru munca depusă, câte o bomboană.		
Încheierea activității Evaluarea performanței	O5 O6	• Copiii vor participa jocul distractiv Bucheţelele; vor trebui să danseze, iar la oprirea muzicii, la semnal, se vor grupa în funcție de numărul auzit (ALA2). • Copiii se vor așeza în pereche, după preferințe. Fiecare pereche va primi un coșuleț cu mărgele pentru a le înșira. O parte dintre copii vor face coliere din mărgele care au culori calde, iar cealaltă parte – mărgele care au culori reci (Rutina). • Educatoarea va alege un copil pentru a filma activitatea de înșirare a mărgelelor; filmul va urma să fie vizionat într-o activitate viitoare. • Copiii vor indica numărul de mărgele din colierul lor de o anumită culoare. • Voi face aprecieri asupra modului de comportare a copiilor pe parcursul activității, dar și asupra gradului de implicare în activitatea desfășurată.	Conversația Explicația Exercițiul	Capacitatea de a se grupa cu colegii în funcție de numărul auzit; Capacitatea de a sorta mărgelele după criteriile: culori calde și colori reci; Deprinderea de a înșira mărgele.

BCUIASI BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 1 – Scrisoarea lui Bobiţă

Dragi copii,
(ADP) *Mă numesc Bobiţă! Sunt un bob de grâu! Vă trimit această cutie care este închisă cu mai multe lacăte. Pentru a afla ce surpriză am pentru voi va trebui să îndepliniţi mai multe sarcini. După fiecare sarcină îndeplinită, veţi putea desface câte un lacăt. Dar cutia o veţi putea deschide doar în momentul în care sunt desfăcute toate lacătele. Ceea ce se află în cutie va fi o recompensă pentru hărnicia voastră.*

(ALA 1) Primele sarcini:
- *Unii copii vor trasa cu carioca atâtea ovaluri cât arată cifrele de pe coşuleţe.*
- *Alţi copii vor semăna în ghivece atâtea seminţe de grâu cât arată cifrele de pe ghivece.*
- *Unii preşcolari vor modela din aluat atâtea pâiniţe cât arată cifrele de pe planşete.*
- *Alţi copii vor aranja în vaze, cât mai frumos, spicele de grâu şi celelalte plante uscate.*

După ce veţi finaliza sarcinile, veţi aşeza lucrările realizate la colţul meu, numit *Colţul lui Bobiţă*, după care fiecare copil va putea desface câte un lacăt galben de pe cutia trimisă de mine. Spor la treabă!

(Tranziţie: Joc distractiv – *Căluţii*)
(ADE: DŞ şi DEC)
În continuare voi spune *Povestea unui bob de grâu* cu ajutorul unor imagini care sunt acoperite. Pentru a le descoperi, va trebui să spuneţi versurile poveştii. Veţi observa că imaginile nu sunt finalizate. Vreau să mă ajutaţi să le termin. Dacă le finalizaţi aşa cum doresc eu, veţi putea desface câte un lacăt roşu de pe cutia mea.

Planşă nr.	Versurile poveştii/ cântecului	Sarcinile date de Bobiţă
1.	Toamna am fost aşezat În pământul brun, arat.	*Numără pietrele şi aşază pe stâncă cifra corespunzătoare numărului de pietre!*
		Numără picăturile de ploaie şi aşază pe norişor cifra corespunzătoare numărului de picături!
2.	Iarna când a apărut Somn adânc eu am avut.	*Numără fulgii de zăpadă şi aşază pe zăpadă cifra corespunzătoare!*
		Numără norii de pe cer şi aşază deasupra ultimului nor cifra corespunzătoare!
3.	Primăvara am răsărit Căci soarele m-a-ncălzit.	*Numără razele soarelui şi aşază sub el cifra corespunzătoare numărului de raze!*
		Pune atâtea păsărele în zbor cât îţi arată cifra de pe cer!
4.	Şi încet vara m-am copt Treierat am fost.	*Pune în lanul de grâu atâtea flori de mac cât îţi arată cifra de pe piatră!*
		Pune atâţia fluturi în zbor cât îţi arată cifra de lângă combină!
5.	În saci am fost aşezat Şi la moară măcinat.	*Pune atâţia saci în căruţă cât îţi arată cifra de sub căruţă!*
		Pune atâtea pietre lângă pârâu cât îţi arată cifra de pe pod!

6.	Şi făină-am devenit Aluat bun de-mpletit.	*Numără chiflele din cele două tăvi şi spune câte sunt în fiecare tavă, apoi aşază-le împreună pe paleta brutarului. Spune câte pâini sunt pe paleta brutarului !*
		Numără pâinile din cele două coşuri şi spune câte sunt în fiecare coş, apoi aşază-le împreună pe raftul de jos. Spune câte pâini sunt pe raft !
7.	Pâine caldă sunt acum Să mâncaţi, că-s tare bun! ☺	*Împarte cele 8 pâinişe de pe platoul galben în cele două farfurii portocalii. Spune câte pâini ai pus în fiecare farfurie !*
		În coş sunt nouă felii de pâine. Pune în farfuria pătrată patru felii de pâine. Câte ţi-au rămas să pui în farfuria rotundă ?

(după finalizarea sarcinilor:) Deschideţi cutia!
(**Tranziţie**: Jocul distractiv – *Uite-aşa*)
Pentru a dispărea pânza care acoperă surpriza va trebui să învăţaţi cântecul *Povestea unui bob de grâu* cu versurile pe care le-aţi repetat.

- (Învăţarea cântecului *Povestea unui bob de grâu*)
- (Repetarea cântecului *Somnoroase păsărele*)
- (Îndepărtarea pânzei)

Dragi copii,
Ştiu că vouă vă place foarte mult să înşiraţi mărgele, de aceea v-am pregătit aceste mărgele făcute din aluat cu făină de grâu. Aş vrea să ştiţi că făina poate fi folosită atât pentru prepararea alimentelor, cât şi pentru confecţionarea diferitelor obiecte cum ar fi mărgelele pe care vi le-am trimis. Şi, după cum spune proverbul, „După faptă, şi răsplată!", pentru că astăzi aţi muncit, vă răsplătesc cu ceva dulce. Spor la înşirat!

(ALA 2)

- (Înşirare – *Coliere*)
- (Joc distractiv – *Bucheţelele*)

Anexa 2 – *Uite-aşa!* – Joc distractiv

Cum ară tractorul? Uite-aşa!
Şi cum lucrează semănătorul? Uite-aşa!

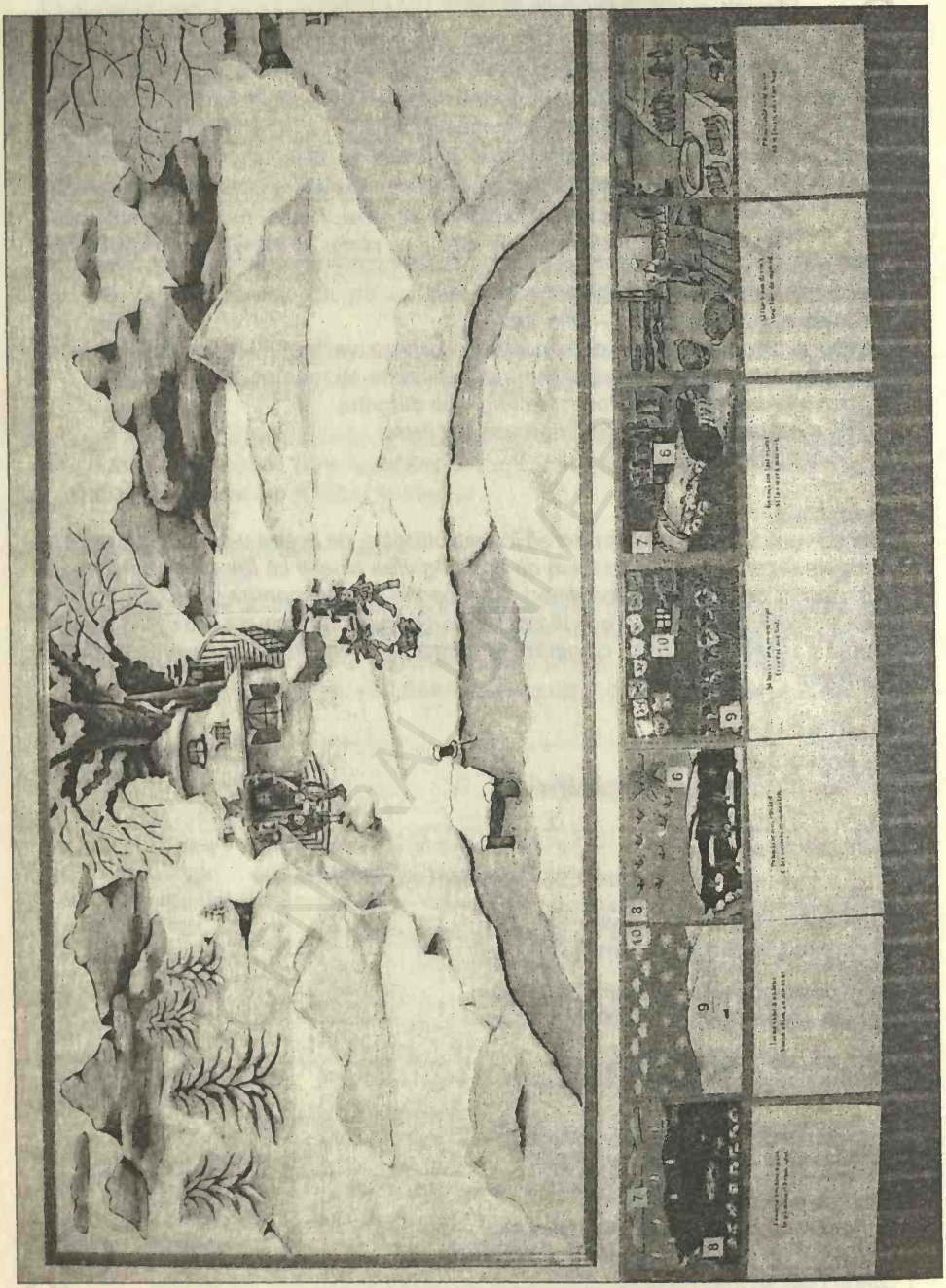
Cum dorm boabele-n pământ? Uite-aşa!
Şi cum răsar legănate de vânt? Uite-aşa!

Cum se coace grâul? Uite-aşa!
Şi cum îl seceră ţăranul? Uite-aşa!

Cum la moară saci-s duşi? Uite-aşa!
Şi făină se macină acuş? Uite-aşa!

Cum se cerne făina? Uite-aşa!
Şi cum face aluat gospodina? Uite-aşa!

Cum se coace pâinea? Uite-aşa!
Şi cum o mănâncă lumea? Uite-aşa!



6.4.5. *Etapele elaborării proiectului didactic în perspectivă curriculară*

În contextul funcționării unei pedagogii a proiectului de tip curricular, elementul central în raport cu care se concepe orice proiect este reprezentat de obiectivele pe care formatorul își propune să le materializeze. Din considerentul menționat, prima etapă în realizarea proiectării didactice constă în stabilirea obiectivelor educaționale; din aceasta decurg și celelalte etape/momente: analiza resurselor, elaborarea strategiei didactice, elaborarea sistemului de evaluare a activității. Această perspectivă este împărtășită de numeroși analiști ai problemei: Eugenia Șincan, Vasile Bunescu, Ioan Neacșu.

Eugenia Șincan[26] prezenta succint etapele proiectării didactice evidențiind (pentru un plus de claritate și sub forma unor recomandări directe) operațiile corecte pe care este necesar să le efectueze profesorul.

Etapa	Operațiile
a. Precizarea obiectivelor	1. Înainte de a face orice altceva, stabiliți cât mai concret cu putință „ce va ști și ce va ști să facă" elevul la sfârșitul activității. 2. Verificați dacă ceea ce ați stabilit este în consens cu programa de învățământ. 3. Verificați dacă ceea ce ați stabilit este realizabil în timpul disponibil.
b. Analiza resurselor	4. Analizați și selectați conținutul învățării. 5. Analizați și organizați capacitățile de învățare ale elevilor. 6. Analizați resursele materiale disponibile.
c. Elaborarea strategiei	7. Alegeți metodele de învățare potrivite. 8. Alegeți materialele didactice necesare. 9. Alegeți mijloacele de învățământ de care aveți nevoie. 10. Combinați metodele, materialele și mijloacele în strategii didactice fixate pe obiectivele operaționale. 11. Imaginați în întregime „scenariul" desfășurării activității didactice.
d. Elaborarea sistemului de evaluare a activității	12. Elaborați sistemul de evaluare a instruirii (testul formativ, evaluarea calității și eficienței activității).

Referindu-se predilect la lecție, Vasile Bunescu preciza aspectele pe care le implică proiectarea riguroasă:

> stabilirea clară a obiectivelor, selectarea riguroasă a părții din conținutul concret impus de tema lecției, a demonstrațiilor, experiențelor și exercițiilor etc., a metodelor, procedeelor și strategiilor de mare randament (corespunzătoare nivelului elevilor cu care lucrează), a mijloacelor de învățământ adecvate și, cu mare rigoare, de asemenea, succesiunea logică a momentelor pe care le presupune actul învățării[27].

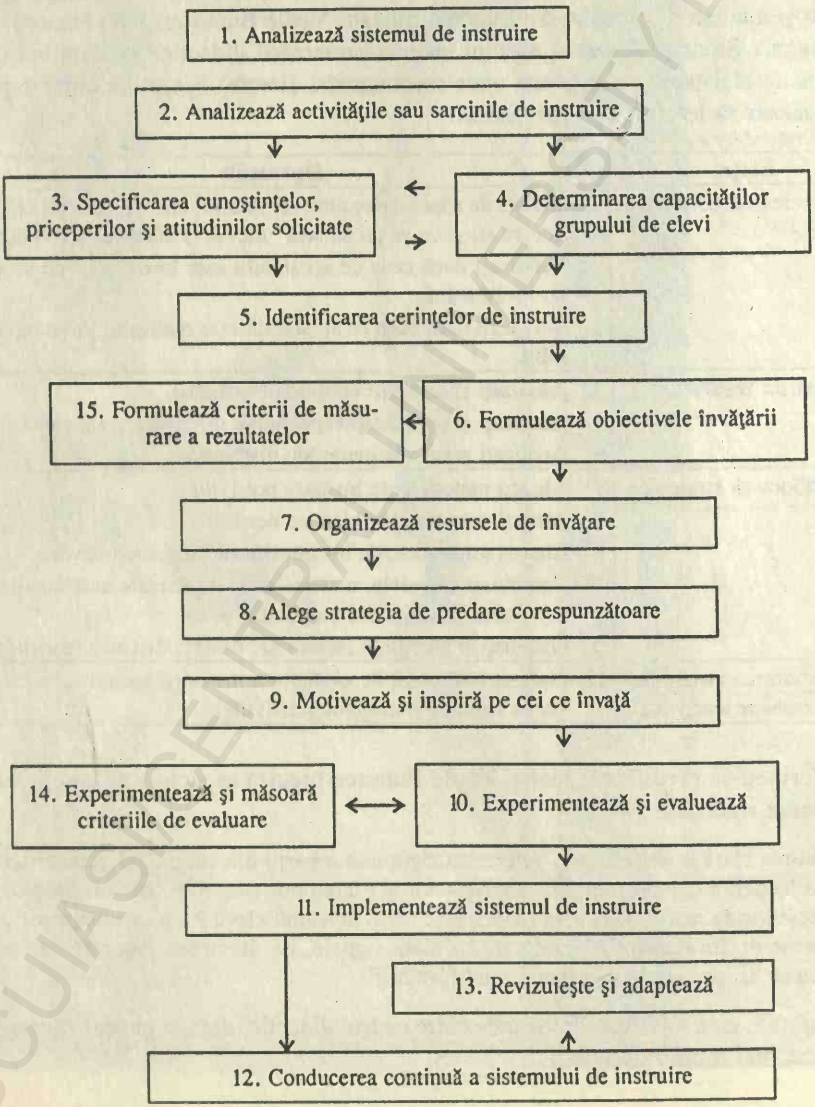
Indiferent care ar fi scopul vizat de către cadrul didactic, demersul proiectiv necesită realizarea mai multor activități:

---

26. E. Șincan, *op. cit.*
27. V. Bunescu, art. cit., în loc. cit.

1) analiza caracteristicilor *situaţiei concrete* în care formatorul va acţiona pentru determinarea *resurselor* disponibile şi a problemelor potenţiale cu care se va confrunta;
2) definirea precisă a *obiectivelor* acţiunii educative, posibilă şi realistă după parcurgerea analizei precedente;
3) determinarea etapelor, a momentelor de acţiune prin raportare la scop (specificat sub forma obiectivelor) şi prin valorificarea trăsăturilor conţinutului vizat.

Ioan Neacşu surprinde sub forma unei diagrame[28]/diagrama de proiectare a unei unităţi de predare-învăţare/succesiunea şi interdependenţa unui număr de etape/paşi:


1. Analizează sistemul de instruire
2. Analizează activităţile sau sarcinile de instruire
3. Specificarea cunoştinţelor, priceperilor şi atitudinilor solicitate
4. Determinarea capacităţilor grupului de elevi
5. Identificarea cerinţelor de instruire
15. Formulează criterii de măsurare a rezultatelor
6. Formulează obiectivele învăţării
7. Organizează resursele de învăţare
8. Alege strategia de predare corespunzătoare
9. Motivează şi inspiră pe cei ce învaţă
14. Experimentează şi măsoară criteriile de evaluare
10. Experimentează şi evaluează
11. Implementează sistemul de instruire
13. Revizuieşte şi adaptează
12. Conducerea continuă a sistemului de instruire

28. I. Neacşu, 1990, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, p. 183.

ACTIVITATE

- Comparați cele trei modalități de ordonare a etapelor de proiectare și realizați propriul algoritm al proiectării.

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCUIASVICENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXE

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 1

Tabloul general al ştiinţelor educaţiei privit din perspectiva secolului XX[1]

(A şi B) *Pedagogii ale decantării şi decriptării*:

- Pedagogia generală
- Filosofia educaţiei
- Pedagogii filosofice (exemplu: Pedagogia pragmatistă, Pedagogia nondirectivistă, Pedagogia existenţialistă etc.)
- Epistemologia pedagogică
- Axiologia pedagogică
- Pedagogia hermeneutică (interpretativă)
- Teleologia pedagogică
- Deontologia pedagogică
- Pedagogia culturii

C. *Pedagogii obiective* (bazate pe metode de cercetare obiective):

- Pedagogia experimentală
- Pedagogia comparată
- Pedagogia cibernetică
- Statistica pedagogică
- Geografia pedagogică

D. *Pedagogii aplicative*:

a. *Aplicaţii la etapele vieţii*:

- Pedagogia maternă (a primei copilării)
- Pedagogia preadolescenţei
- Pedagogia adolescenţei
- Hebelogia (Pedagogia tinereţii)
- Andragogia (Pedagogia adulţilor)
- Gerontogogia (Pedagogia senectuţii)
- Pedagogia vieţii de familie
- Pedologia
- Pedotehnica

1. I. Negreţ-Dobridor, 2005, *Didactica nova*, Editura Aramis, Bucureşti, pp. 54-57.

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

b. *Aplicaţii la activităţile fundamentale ale omului* (munca, învăţarea, jocul şi creaţia):

- Pedagogia muncii
- Pedagogia ludică (a jocului)
- Pedagogia *loisir*-ului
- Pedagogia sportului
- Pedagogiile educaţiei şi instruirii instituţionalizate
- Pedagogia antepreşcolară
- Pedagogia educaţiei în familie
- Pedagogia preşcolară
- Pedagogia şcolară
- Pedagogia universitară
- Pedagogia postuniversitară
- Teoriile învăţării
- Teoriile motivaţiei
- Autodidaxia
- Praxeologia pedagogică
- Pedagogia carierei
- Pedagogia creativităţii
- Pedagogia copiilor supradotaţi (pedagogia excepţională)

c. *Aplicaţii la profesii*:

- Pedagogia medicală
- Pedagogia militară
- Pedagogia inginerească
- Pedagogia funcţionărească
- Pedagogia politică
- Pedagogia cosmică (astronautică) etc.

d. *Aplicaţii la trebuinţele individuale ale oamenilor*:

- Pedagogia nutriţională (a alimentaţiei)
- Hipnopedagogia
- Pedagogia sexuală
- Pedagogia locuinţei
- Pedagogia casnică (educaţia casnică modernă)
- Pedagogia succesului (în carieră, în viaţă etc.)
- Eudemologia pedagogică (pedagogia fericirii)

e. *Aplicaţii la valori şi trebuinţe universale ale umanităţii*:

- Irenologia pedagogică (pedagogia păcii)
- Polemologia pedagogică (pedagogia războiului şi a confruntărilor)
- Pedagogia ocrotirii (protecţiei şi solidarităţii)
- Pedagogia internaţională (pedagogia schimbului şi a colaborării, pedagogia între naţiuni)

f. *Aplicaţii la deficienţe psihofiziologice*:

- Defectologia
- Surdopedagogia
- Oligofrenopedagogia
- Logopedia
- Pedagogia curativă
- Tiflopedagogia

g. *Aplicații la disciplinele de învățământ și educație (acestea sunt numite fie „metodici de specialitate", fie „didactici ale disciplinelor" și pot fi considerate subramificații ale didacticii generale)*:

- Didactica limbii materne
- Didactica matematicii
- Didactica fizicii
- Didactica artelor plastice etc.

E. *Extensii*:

a. *Ramificațiile (interne) ale pedagogiei generale*:

- Didactica generală (teoria instruirii, tehnologia educației)
- Docimologia (teoria evaluării)
- Taxonomia obiectivelor pedagogice
- Designul instrucțional (proiectarea pedagogică)
- Teoria educabilității
- Teoria educației (teoria educației morale, teoria educației estetice, teoria educației religioase, teoria educației fizice etc.)

b. *Simbiozele epistemologice ale pedagogiei sunt următoarele*:

- *Simbioze cu psihologia*:
  - Psihologia pedagogică
  - Psihologia școlară
  - Psihologia copilului
  - Psihologia (teoriile) învățării
  - Psihologia vârstelor (a dezvoltării)
  - Psihopedagogia psihanalitică
  - Pedagogia psihogenetică
  - Psihotehnica școlară
  - Ergonomia școlară
- *Simbioze cu științele biologice*:
  - Biologia pedagogică
  - Etologia pedagogică
  - Pedagogia ecologică
- *Simbioze cu sociologia*:
  - Sociologia educației
  - Sociologia învățământului
  - Pedagogia socială
  - Sociopedagogia familiei
  - Pedagogia rurală
  - Pedagogia urbană
  - Pedagogia comunicării
  - Socipedagogia relațiilor interumane
  - Sociopedagogia popoarelor (națiunilor)
- *Simbioze cu științele politice*:
  - Politica educației
  - Pedagogia politică
  - Teoria educației civice
  - Teoria educației pentru o nouă ordine internațională (pedagogia internațională)
  - Irenologia pedagogică (pedagogia păcii)
  - Polemologia pedagogică (pedagogia confruntării și a războiului)

- *Simbioze cu ştiinţele conducerii şi acţiunii eficiente*:
  - Managementul şcolar
  - Managementul clasei
  - Managementul schimbării educaţionale
  - Teoria curriculumului educaţional
  - Praxeologia pedagogică
  - Managementul conflictelor educaţionale
- *Simbioze cu antropologia*:
  - Antropologia pedagogică
  - Teoriile educogenezei
  - Pedagogia (educaţia) primitivă
- *Simbioze cu ştiinţele medicale*:
  - Igiena şcolară
  - Pedagogia curativă
- *Simbioze cu istoria*:
  - Istoria pedagogiei
  - Istoria învăţământului
  - Morfologia educaţiei
- *Simbioze cu religiile şi disciplinele teologice*:
  - Pedagogii religioase (politeistă, creştină, mozaică, islamică etc.)
  - Pedagogia soteriologică
  - Pedagogia eshatologică
- *Simbioze cu artele*:
  - Pedagogia artei
  - Literatura pedagogică
  - Pedagogia muzicală
  - Pedagogia teatrului
  - Pedagogia artelor plastice
  - Arhitectura şcolară
  - Pedagogia lecturii
- *Simbioze cu ştiinţa informaţiei*:
  - Instruirea asistată pe calculator
  - Pedagogia web
  - Pedagogia comunicării în masă (educaţia prin mass-media).

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 2

Categorii de ştiinţe pedagogice[1]

A. Ştiinţe pedagogice obiectuale, ca ştiinţe de conţinut, de aprofundare a obiectului de studiu al pedagogiei:

1. Ştiinţe pedagogice fundamentale ca ştiinţe sintetice, generale:
   - Pedagogia generală
   - Teoria educaţiei
   - Teoria instruirii/didactica
2. Ştiinţe pedagogice funcţionale ca ştiinţe analitice, particulare:
   a. Ştiinţe pedagogice genetice, pentru studiul educaţiei pe vârste:
      - Pedagogia antepreşcolară (0-3 ani)
      - Pedagogia preşcolară (3-6 ani)
      - Pedagogia şcolară (7-18 ani)
      - Pedagogia universitară (19-24 ani) sau postşcolară
      - Pedagogia adultului/andragogia
   b. Ştiinţe pedagogice instituţionale/factoriale, pentru studiul educaţiei realizate specific de către factorii instituţionali:
      - Pedagogia învăţământului/a instituţiilor şcolare
      - Pedagogia activităţilor extraşcolare
      - Pedagogia familiei
      - Pedagogia grupurilor
      - Pedagogia mass-media
      - Pedagogia organizaţiilor (copii, tineret, adulţi)
      - Pedagogia timpului liber
      - Pedagogia autoeducaţiei
   c. Ştiinţe pedagogice structurale, pentru aprofundarea studiului componentelor educaţiei:
      - Teleologia pedagogică/pedagogia finalităţilor educaţiei
      - Teoria curriculumului
      - Teoria educaţiei/instruirii
      - Teoria evaluării
      - Teoria educaţiei intelectuale/morale/estetice/fizice/profesionale/religioase/a „noilor educaţii"
   d. Ştiinţe pedagogice aplicative pentru studiul posibilităţilor de aplicare a teoriei educaţiei în diferite situaţii:

1. E. Joiţa, 1999, *Pedagogia. Ştiinţă integrativă a educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, pp. 24-25.

- Pedagogia specială/diferenţială (a persoanelor cu nevoi speciale de educaţie – surdopedagogia, tiflopedagogia, oligofrenopedagogia, pedagogia delicvenţei ş.a., inclusiv pedagogia copiilor capabili de performanţe)
- Pedagogia comunicării educaţionale
- Pedagogia profesională (a muncii)
- Pedagogia socială
- Pedagogia militară
- Pedagogia industrială
- Pedagogia agricolă
- Pedagogia activităţilor culturale
- Pedagogia artei
- Pedagogia sportului
- Pedagogia interculturală
- Pedagogia folclorică
- Pedagogia comunităţilor minoritare
- Pedagogia medicală
- Pedagogia activităţilor economice
- Managementul educaţiei/pedagogia conducerii
- Metodicile predării-învăţării-evaluării disciplinelor din planurile de învăţământ/ didactici speciale

B. Ştiinţe pedagogice metodologice, pentru aprofundarea metodelor de cercetare, de interpretare a problemelor educaţiei:

- Pedagogia sistematică
- Pedagogia praxiologică
- Pedagogia prospectivă
- Pedagogia dialectică
- Pedagogia empirică
- Pedagogia istorică (istoria pedagogiei)
- Pedagogia cibernetică (cibernetica pedagogiei)
- Pedagogia structuralistă (structuralismul pedagogiei)
- Deontologia pedagogică
- Pedagogia aplicată/practică
- Pedagogia experimentală
- Pedagogia comparată
- Pedagogia statistică/statistica pedagogică
- Pedagogia informaţională/informatica
- Pedagogia constatativă
- Pedagogia integrativă/holistică

C. Ştiinţe pedagogice interdisciplinare, rezultate din colaborarea cu alte ştiinţe prin pedagogizarea acelor „ştiinţe ale educaţiei" de graniţă, conturate şi ca aplicaţii ale altor ştiinţe:

- Pedagogia antropologică/antropologia pedagogică
- Pedagogia filosofică/filosofia educaţiei
- Pedagogia psihologică/psihologia educaţiei (pedagogică)
- Pedagogia epistemologică/epistemologia educaţiei
- Pedagogia logică/logica educaţiei
- Pedagogia axiologică/axiologia educaţiei
- Pedagogia teologică/teologia educaţiei
- Pedagogia biologică/biologia educaţiei
- Pedagogia medicală/medicina pedagogică

- Pedagogia sociologică/sociologia educaţiei
- Pedagogia economică/economia educaţiei
- Pedagogia ergonomică/ergonomia învăţământului
- Pedagogia juridică/dreptul în educaţie
- Pedagogia politică/politica educaţiei
- Demografia şcolară
- Semiotica pedagogică/didactică

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 3

Fişa pedagogică a elevului[1]

I. Date de identificare .....

Şcoala : ..... Localitatea .....

Alcătuită elevului ..... Născut la data (anul/ziua/luna) ..... Localitatea/Judeţul .....

Şcolile frecventate de elev şi localităţile în care a avut domiciliul :

Clasa	Anul şcolar	Denumirea şcolii şi localitatea	Domiciliul	Observaţii : navetă/ gazdă/cămin

II. Date asupra stării de sănătate :

1. Antecedente ereditare şi condiţii de mediu nocive .....
2. Antecedente personale/defecte fizice/deficienţe senzoriale .....
3. Starea generală a sănătăţii .....
4. Menţiuni medicale cu importanţă pentru procesul de învăţământ .....

III. Date asupra mediului familial :

1. Familia (tabel sintetic)

Numele	Anul naşterii	Pregătirea şcolară	Profesiunea, funcţia	Venituri	Observaţii
Tata					
Mama					
Copii					

2. Caracteristicile vieţii de familie .....
3. Gradul de integrare a elevului în familie .....
4. Atenţia acordată formării copilului .....
5. Influenţe extrafamiliale .....
6. Acţiuni ale şcolii în colaborare cu familia .....

---

1. Varianta Institutului de Ştiinţe Pedagogice, Iaşi, realizată de Ion Holban şi Ana Durnea în 1970.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

IV. Date asupra şcolarităţii:

1. Situaţia şcolară

Clasa/ Secţia	Reuşita şcolară		Obiecte cu rezultate	
	Media/an	Rang/elevi	Cele mai bune (media)	Cele mai slabe (media)

2. Gradul de integrare a elevului în şcoală .....
3. Roluri îndeplinite .....
4. Succese deosebite .....
5. Activitatea în cercurile de elevi .....
6. Preocupări în afara şcolii .....
7. Factorii explicativi ai reuşitei sau nereuşitei şcolare .....
8. Recomandări pentru ameliorarea nivelului de pregătire şi educaţie .....

V. Date asupra structurii psihologice:

1. Caracteristicile proceselor intelectuale .....
2. Afectivitate-temperament-caracter .....
3. Aptitudini-interese-activitate .....
4. Aspecte în care este necesară intervenirea .....

VI. Aprecieri sintetice (reprezentare grafică-cantitativă):

1. Biograma (prin apreciere în raport cu totalitatea elevilor):

Caracteristici	Anul şcolar									
	Foarte slab			Normal				Foarte bun		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nivelul pregătirii										
Nivelul dezvoltării mentale										
Mobilitatea gândirii										
Memoria										
Hiperemotivitatea-echilibrul										
Ambiţia										
Deprinderea de a munci										
Integrarea în familie										
Integrarea în şcoală										
Condiţiile de pregătire										
Starea de sănătate										

2. Profil psihopedagogic (experimental)

Data	Testul	REZULTATE												

VII. Date referitoare la orientarea şcolară şi profesională:

1. Aspiraţiile elevului .....
2. Dorinţele familiei .....
3. Aprecierea profesorului diriginte .....
4. Acţiuni formative direcţionale .....

Această fişă a fost completată de către:

Nr. crt.	Numele şi prenumele	Calitatea	Şcoala	Anul şcolar

BCUIASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 4

Fişa psihopedagogică a elevului[1]

Elevul: ..... Născut în ..... la .....

I. Liceul/şcoala generală .....

II. Date familiale

1. Profesiunea părinţilor: tata .....mama .....
2. Familia: normală – tata decedat – mama decedată – părinţi divorţaţi – tată vitreg – mama vitregă .....
3. Numărul copiilor .... Elevul este primul ... sau al ... în ordinea naşterilor
4. Atmosfera social-morală a familiei şi condiţiile de muncă ale elevului .....

III. Date medicale

Boli cronice – predispoziţii morbide – deficienţe fizice (care prejudiciază prin cronicitate sau prin urmări capacitatea de învăţare şi determină contraindicaţii pentru profesie) .....

IV. Date care reflectă profilul psihopedagogic

Nr. crt.	Aptitudini-trăsături	An	I	II	III	IV
		nivel	Psihosociograma evolutivă			
1.	Nivel intelectual (I)	S				
2.	Caracter (C)...	MS				
3.	Stabilitate emotivă (T)...					
4.	Sănătate (S)...	MI				
5.	Condiţia economică şi social culturală (E) +++	I				
6.	Interes-vocaţie specială pentru obiectele:					
7.	Lipsa de interes-vocaţie pentru obiectele:					
8.	Inteligenţa teoretică-practică					

1. Variantă propusă în cadrul Institutului de Ştiinţe Pedagogice de către Mărgineanu-Dăscălescu-Muster – MDM în 1970.

V. Date despre situaţia şcolară

1.	Media generală anuală						
	Ordinea clasificării						
2.	Materii cu rezultatele cele mai bune (obiectul) Media anuală şi clasificarea	a) b) c)					
3.	Materii cu rezultatele cele mai slabe (obiectul) Media anuală şi clasificarea	d) e) f)					

VI. Date despre cercurile de specialitate în care activează elevul

Anul – denumirea cercului – aprecierea activităţii

VII. Date despre concursurile şcolare şi premiile obţinute

Anul – rezultate

VIII. Date despre responsabilităţile încredinţate

IX. Date despre preocupările şi manifestările preferate în timpul liber: aptitudinile speciale (consemnare – data – semnătura profesorului)

X. Date despre profesia dorită (de elev – tată – mamă)

XI. Caracteristici generale.

Recomandări (consemnare – data – semnătura profesorului).

BCUIASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 5

Fişa psihopedagogică a elevului[1]

Numele şi prenumele ..... Născut: anul ..... luna ..... ziua ....,
în satul ....., comuna ....., oraşul ....., judeţul .....
Şcoala generală: localitate/satul ....., comuna ....., oraşul .....

Date medicale:

1. Sănătate: inferioară, mijlocie-inferioară, mijlocie-superioară, superioară .....
2. Biotipul: normal, visceral (picnic), nervos (astenic), displastic, mixt .....
3. Boli cronice în evidenţă – predispoziţii morbide.....

Date familiale:

1. Profesiunea părinţilor: necalificată – calificată – calificare medie – calificare superioară .....
2. Familia: normală – tata decedat – mama decedată – părinţi divorţaţi – tată vitreg – mamă vitregă
3. Numărul copiilor..... elevul este al ... în ordinea naşterilor.
4. Atmosfera social-morală a familiei – judecată după disciplina şi dragostea din familie: inferioară – mijlocie – superioară.

Profilul psihopedagogic:

Nr. crt.	Aptitudini – trăsături	Clasele			
		IX	X	XI	XII
1.	Inteligenţa				
2.	Balanţa emotivă				
3.	Caracterul				
4.	Condiţii social-economice				

Nota*	Clasele			
	IX	X	XI	XII
10				

*) până la 4 inclusiv.
Legendă:
– – – – – inteligenţa
-.-.-.-.- balanţa emotivă
= = = = caracter
..... condiţii social-economice.

1. Varianta Institutului de Ştiinţe Pedagogice, Cluj, 1969.

Situaţia şcolară:

Nr. Crt.	Materiile	Clasele:			
		IX	X	XI	XII

Media generală anuală:
Media ştiinţelor exacte/Media ştiinţelor biologice etc.

Caracterizarea generală a elevului:

Clasa a IX-a .....
Clasa a X-a .....
Clasa a XI-a .....
Clasa a XII-a .....

BCUIASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 6

Fişa psihopedagogică de caracterizare a elevului[1]

A elevului ....., născut în anul ....., în localitatea ....., judeţul .....

A urmat clasele anterioare la şcolile:

Clasa	Şcoala – localitatea, judeţul	Rezultate (global)
.....	.....	.....

I. Date familiale

1. Ocupaţia părinţilor: tata ..... mama .....
2. Structura şi componenţa familiei: .....
3. Atmosfera şi climatul educativ: .....
4. Condiţii de viaţă şi de muncă ale elevului: .....
5. Influenţe extrafamiliale (vecinătatea, cercul de prieteni etc.) .....

II. Date medicale

1. Antecedente .....
2. Dezvoltarea fizică şi starea sănătăţii .....

III. Rezultate în activitatea elevului

1. Rezultate la învăţătură

a) Grafic global (pe clase); Medii generale

10				
9				
8				
7				
6				
5				

1. I. Radu, 1972, „O fişă psihopedagogică de caracterizare a elevilor", în *Revista de Psihologie*, nr. 2, pp. 199-202.

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

b) Date selective

Clasa (anul) Secţia	Materii cu rezultate	
	Cele mai bune (m)	Cele mai slabe (m)

Clasificat n/N Clasa (anul)

2. Rezultate la activităţile tehnico-productive:
   a) felul activităţii .....
   b) nivelul de pregătire practică la absolvire .....
3. Cercuri pe materii .....

Cercuri pe materii frecventate de elev

Clasa-cercul	Rezultate:

Participarea la concursuri şcolare şi extraşcolare

Clasa-concursul	Rezultate:

4. Munca independentă desfăşurată de elev:
   Lectura ❑ neselectivă rezolvă probleme de:
   ❑ selectivă
   Alte activităţi: ❑ arte plastice
   în ce domenii: ❑ matematică, muzică, sport, formaţii artistice etc.
   ❑ fizică
   ❑ tehnică .....

III. Inteligenţa şi stilul de muncă

1. Nivelul de inteligenţă al elevului: puterea de judecată, capacitatea de înţelegere, priceperea de a sistematiza, de a desprinde esenţialul, de a stabili legături (asociaţii) etc.

Nivel (de inteligenţă)			
foarte inteligent	inteligent	mediocru	mai scăzut

2. Cum lucrează elevul, stilul său de muncă
   (a) Cum lucrează:
   ❑ sistematic, temeinic, cu preocupări de adâncire (depăşind manualul sau programa);
   ❑ organizat, ritmic, rămânând în limitele manualului (programei):
   ❑ inegal, rapsodic, cu fluctuaţii în note (cu lacune în cunoştinţe);
   ❑ neglijent, comod, superficial („face faţă");
   ❑ în salturi, numai pentru a obţine nota de trecere (cu lacune mari în cunoştinţe);
   ❑ (alte menţiuni) .....
   (b)

Foarte sârguincios	Sârguincios	Puţin sârguincios	Deloc sârguincios

(c) Independenţă, creativitate:
❑ inventiv, cu manifestări de creativitate;
❑ ocazional are iniţiativă, manifestă independenţă;
❑ lucrează mai mult şablonat, stereotip;

❑ nu manifestă deloc inițiativă și independență;
❑ alte aprecieri .....

IV. Conduita în lecții și în colectivul școlar

1. Conduita elevului la lecții

a) Cum se pregătește:
❑ vine pregătit la ore, cu temele de acasă făcute cu regularitate;
❑ alternează pregătirea conștiincioasă cu perioade de delăsare;
❑ improvizează răspunsul, copiază temele, speculează nota;
❑ .....

b) Participarea
❑ intervine cu completări, participă activ, își aduce contribuția spontană la lecția nouă;
❑ manifestă interes inegal, fluctuant;
❑ se lasă greu antrenat, participă numai când este direct solicitat;
❑ obișnuit inactiv, parcă absent; numai observațiile repetate îl aduc la ordine;
❑ .....

c) Disciplina la lecții:
❑ se încadrează în disciplina lecției, este receptiv la observații și îndrumări;
❑ disciplinat numai în condiții de supraveghere sau constrângere, nereceptiv la cerințele școlare;
❑ nedisciplinat, chiar turbulent, atrage și pe alții în abateri;
❑ fuge de la ore, are atitudine de bravare; preocupări colaterale;
❑ .....

2. Activitatea și conduita elevului în colectiv

a) Cum participă la viața colectivului:
❑ mai mult retras, izolat, nu se interesează de problemele colectivului;
❑ se sustrage de la munci sociale, lucrează numai din obligație;
❑ face strictul necesar, dar fără vreo inițiativă;
❑ se integrează în colectiv, este bun executant, dar fără opinie proprie;
❑ autoritar, bun organizator și animator al colectivului;

b) Cum este privit de colegi:
❑ bun coleg, sensibil la greutățile, problemele celorlalți;
❑ preocupat mai mult de sine, individualist, egoist;
❑ .....

*
* *

❑ prețuit pentru rezultatele la învățătură;
❑ apreciat pentru poziția în colectivul clasei;
❑ prețuit pentru performanțele extrașcolare;
❑ .....

3. Comportarea generală a elevului, nota la purtare: .....
❑ cu abateri disciplinare grave;
❑ cu abateri disciplinare minore, dar mai frecvente;
❑ comportare corectă, cuviincioasă;
❑ este un exemplu de bună purtare.

V. Trăsături de personalitate

1. Firea și temperamentul elevului

a) Introvertit/extravertit:
❑ deschis, comunicativ, sociabil;

- ❑ închis, rezervat, puţin sociabil;
- ❑ ..... (tip combinat)

b) Temperament:
- ❑ impulsiv, nestăpânit, uneori brutal;
- ❑ energic, vioi, uşor adaptabil;
- ❑ liniştit, domol, reţinut, chiar lent;
- ❑ rezistenţă redusă la efort, extrem de sensibil;
- ❑ ..... (tip combinat)

c) Dispoziţia afectivă generală:
- ❑ realist, cu înclinaţii practice, utilitariste;
- ❑ vesel, optimist;
- ❑ visător, cu tendinţe romantice;
- ❑ înclinat spre meditaţie, „interiorizare", singurătate;
- ❑ mai mult trist, uneori deprimat, cu o umbră de melancolie.

2. Echilibrul emotiv:
- ❑ hiperemotiv, excesiv de timid, emoţiile îi dezorganizează performanţele;
- ❑ emotiv, dar fără reacţii dezadaptate;
- ❑ controlat, stăpânit (cu preţul unui efort);
- ❑ calm, echilibrat, uneori nepăsător.

3. Trăsături dominante de caracter:

a) pozitive .....

b) negative .....

BCUIASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 7

Un cod de viață în relația adult-copil

1. *Copilul își descoperă corpul : îi arăt că sănătatea este o forță.*

   Are multă energie : îl ajut să descopere sportul.
   Își neglijează corpul : îl pregătesc pentru igiena vieții.
   E interesat de sexualitate : îi vorbesc despre corpul său și îi explic cum se transmite viața.
   A auzit vorbindu-se despre droguri și SIDA : îl lămuresc asupra consecințelor acestora.

2. *Copilul este o persoană : îl respect.*

   Nu este un obiect : mă adresez conștiinței sale.
   Are nevoie de încrederea mea : îl ascult.
   Se simte singur și neînțeles : împart bucuriile și necazurile cu el.
   Experimentează binele și răul : îl ajut să discearnă.
   Are dreptul la dragostea mea : am datoria să-l învăț să trăiască.
   Își riscă viața sau sănătatea : îl avertizez asupra pericolelor.

3. *Copilul se minunează : îl ajut să caute frumosul.*

   E pregătit să înțeleagă frumusețea : îl ajut să o descopere.
   E afectat de duritatea lumii : căutăm împreună ceea ce ne bucură.
   E atras de „modern" : îl incit să descopere capodoperele omenirii.
   Trăiește la oraș : îl invit să observe armonia naturii.
   E dornic să înțeleagă frumusețea umană : îl ajut să o distingă.

4. *Copilul caută un model : sunt pentru el un exemplu.*

   Observă comportamentul meu : mă port așa cum mi-aș dori să se poarte el.
   Constată slăbiciunile mele : le recunosc și încerc să le corectez.
   Nu-i place să i se facă morală : îi ascult revolta și-i propun reperele mele.
   E antrenat de exemple negative : îi insuflu curajul să spună nu.
   Ar dori să pară adult : îi vorbesc despre fericirea de a fi tânăr.

5. *Copilul are nevoie de un ideal : îl ajut să ofere un sens vieții sale.*

   E supărat : îi aduc bucurie.
   Dă impresia că nu-l interesează nimic : îl ajut să-și găsească un scop.
   E răvășit de problemele din micul său anturaj : îi dau motive să iubească viața.
   Crede că nu primește destul : îl învăț plăcerea de a dori.
   Spune că cel mai important este „să ai" : îi explic că este mai important „să fii".
   Are nevoie să fie iubit : îl iubesc pentru el însuși.

6. *Copilul se îndoieşte de el însuşi : îi dau încredere în el.*

Greşeşte : evit să-l copleşesc sau să-l jignesc.
Se comportă bine : îl laud.
Este convins de defectele sale : îi pun în valoare calităţile.
Crede că timpul lui liber mi-e indiferent : mă joc cu el.
Se simte în dificultate : îi stimulez eforturile în sensul bun.

7. *Copilul vrea să fie independent : îl invit să fie responsabil.*

Crede că totul i se cuvine : îi arăt că multe depind de el.
Este convins că are mai multe drepturi : îi vorbesc despre datorii.
Nu este de acord cu autoritatea : îi explic de ce e necesară.
Agresează mediul înconjurător : îl învăţ să-l respecte.
Nu se gândeşte decât la plăcerile sale : îl învăţ să şi le stăpânească.

8. *Copilul îşi afirmă personalitatea : îl ajut să se cunoască.*

Îşi ignoră adevăratele posibilităţi : îl incit să creeze.
Se opune : admit contradicţia şi discut cu el.
Este mândru de munca lui : îl felicit şi-l încurajez.
Se mişcă mult şi se dispersează : îi orientez energia.

9. *Copilul se gândeşte doar la el : îl învăţ să descopere societatea.*

Nu se gândeşte decât la propriile aspiraţii : îl ajut să descopere aspiraţiile prietenilor săi.
Crede că poate face ce vrea : îi explic limitele libertăţii sale.
Nu vede necazurile celorlalţi : îl incit să fie solidar.
Se închide în el însuşi : împărţim sarcinile în activităţi comune.

10. *Copilul este curios : vorbesc cu el.*

Pune întrebări : îi răspund cu sinceritate.
Îi plac explicaţiile : mă străduiesc să-l lămuresc.
Nu-i place lectura : îl ajut să înţeleagă cărţile.
E uşor influenţabil : îl învăţ să gândească şi să aleagă.

BCUIASI CENTRU UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 8

Cele zece fericiri ale părinților[1]

1. *Fericiți* părinții care își educă copilul chiar de la venirea lui în lume. Copilul e ca un copac: *strâmb a crescut, strâmb rămâne.*
2. *Fericiți* părinții care nu dau copilului tot ce vrea el. Două lucruri îi pot aduce pe copii la ruină: *să aibă totul sau să nu aibă nimic.*
3. *Fericiți* părinții care nu iau întotdeauna apărarea copilului lor. Iubirea adevărată nu constă în a-i lua apărarea, ci a-l obișnui cu umilința; din recunoașterea sinceră a greșelii se naște dorința de îndreptare. *Cu bătaia se face dresură, nu educație.*
4. *Fericiți* părinții care nu vor lansa critici sterile și continue la adresa altuia, a societății, mai ales a dascălilor, care nu se critică unul pe altul, nu se vorbesc de rău reciproc.
5. *Fericiți* părinții care nu își plâng copiii pentru orice mic neajuns ce li se întâmplă, dar îi vor ajuta să profite de inevitabilele necazuri pentru ca voința să li se întărească, să nu devină rataţi.
6. *Fericiți* părinții care au răbdare și încredere, îi ajută pe copiii lor să își dezvolte propriul eu. E o lege pe care puțini părinți o cunosc: *copilul va fi mai târziu ceea ce i se spune că este când e mic.* Dacă i s-a spus că este un bou, un animal, un măgar, un tâmpit, un huligan, un cretin de care nu se va alege nimic, aceasta se va adeveri mai târziu.
7. *Fericiți* părinții care cultivă în inimile copiilor bunătatea, dărnicia, compătimirea față de semenii aflați în suferință. Înțelepți și buni sunt acei părinți care, de pildă, dau pomană săracilor prin mânuțele copiilor.
8. *Fericiți* părinții care își îndrumă copiii pe calea credinței. Modul de viață în familie poate hrăni dispozițiile afective care în timpul întregii vieți rămân temeiuri ale unei credințe vii.
9. *Fericiți* părinții care se străduiesc să trăiască, împreună cu copiii lor, iubirea în adevăratul ei sens.
10. *Fericiți* părinții și educatorii care, în ciuda greutăților, vor avea mereu fața senină și zâmbetul pe buze fiindcă *nu bătaia e ruptă din Rai, ci zâmbetul părinților și al dascălilor.*

1. http://www.didactic.ro/materiale-didactice/117909_cele-10-fericiri-ale-parintilor

Anexa 9

Legile copilului[1]

- *Nu mă răsfăţa !* Ştiu foarte bine că nu mi se cuvine tot ceea ce cer, dar te încerc totuşi !
- *Nu-ţi fie teamă să fii ferm cu mine !* Eu prefer aşa. Asta mă aşază la locul meu !
- *Nu folosi forţa cu mine !* Asta mă obişnuieşte cu ideea că numai puterea contează. Voi răspunde mult mai bine dacă voi fi condus !
- *Nu fi inconsecvent !* Asta mă pune în încurcătură şi mă face să încerc să scap nepedepsit, indiferent ce fac !
- *Nu-mi face promisiuni !* S-ar putea să nu le poţi ţine ! Asta mă va face să-mi pierd încrederea în tine !
- *Nu răspunde provocărilor mele atunci când spun sau fac lucruri care te supără !* Voi încerca atunci să capăt şi mai multe victorii !
- *Nu te supăra prea tare când îţi spun „Te urăsc ! " !* Nu cred ce spun, dar vreau să te fac să-ţi pară rău pentru ce mi-ai făcut !
- *Nu face în locul meu nimic din ceea ce aş putea să fac singur !* Asta mă va face să mă simt neputincios şi voi continua să te folosesc în serviciul meu !
- *Nu-mi menaja „relele obiceiuri" !* Altfel nu faci decât să mă încurajezi să le continui !
- *Nu mă corecta în public !* Voi fi mult mai sensibil dacă-mi vei vorbi blând, între patru ochi !
- *Nu încerca să discuţi comportamentul meu în febra conflictului !* Din anumite motive, auzul meu nu e foarte bun în acel moment. Vorbeşte-mi despre asta, dar mai târziu !
- *Nu încerca să-mi ţii predici !* Vei fi surprins să constaţi cât de bine ştiu ce e bine sau ce e rău !
- *Nu mă face să simt că greşelile mele sunt păcate !* Trebuie să învăţ să fac greşeli, fără a avea sentimentul că nu sunt bun de nimic !
- *Nu mă cicăli !* Dacă o faci, va trebui să mă protejez prin a părea surd !
- *Nu-mi cere explicaţii pentru comportările mele greşite !* Câteodată nici eu nu ştiu de ce am procedat aşa !
- *Nu mă pedepsi prea tare !* Mă sperii uşor şi atunci spun minciuni !
- *Nu mă feri de consecinţe !* Trebuie să învăţ din experienţă !
- *Nu băga prea mult în seamă indispoziţiile mele !* S-ar putea să profit de faptul că îmi acorzi mai multă atenţie când sunt bolnav !
- *Nu mă respinge când pun întrebări cinstite !* Dacă o faci, vei constata că nu te mai întreb şi îmi caut informaţiile în altă parte !
- *Nu-mi răspunde la întrebările prosteşti şi lipsite de sens !* Altfel, voi încerca să te agăţ de mine cu asemenea întrebări !

---

1. http://www.copilul.ro/forum/copii-prescolari-si-scolari/dezvoltare-si-comportament/legile-copilului-37871.html

- *Nu încerca niciodată să arăţi că eşti perfect sau infailibil!* Mă faci să simt că nu voi putea să te ajung niciodată!
- *Nu te teme dacă eu sunt speriat!* Voi deveni mai speriat dacă tu nu te arăţi curajos!
- *Nu uita că eu nu pot creşte fără o grămadă de încurajări şi de înţelegere, dar, câteodată, o apreciere, chiar meritată, o pot da uitării!* Mustrările batjocoritoare, în schimb, le uit uşor!
- *Poartă-te cu mine cum te porţi cu prietenii tăi!* Atunci voi deveni şi eu prietenul tău. Ţine minte: învăţ mai mult de la un model, decât de la un critic!

Şi, în afară de asta, te iubesc foarte mult... te rog, iubeşte-mă şi tu în schimb!

BCUIASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 10

Normativ de dotare minimală pentru învățământul preşcolar – MEC, 2006[1]

EDUCAREA LIMBAJULUI	*ACTIVITĂŢI MATEMATICE*
Mijloace audiovizuale 1. Casete audio şi CD-uri cu antologii tematice din literatura română şi universală pentru copii (versuri, proză) – lecturi, dramatizări 2. Videocasete (DVD-uri) cu filme didactice pentru diferitele mijloace de realizare a activităţilor de educare a limbajului (memorizare, lectura după imagini, convorbire, povestire etc.) 3. Casete audio pentru activităţile recuperatorii (de învăţare independentă) care vizează receptarea corectă a mesajului scris şi/sau exprimarea verbală corectă din punct de vedere fonetic, lexical şi sintactic *Modele* 1. Tablă magnetică cu litere pentru educatoare 2. Tăbliţă magnetică cu litere pentru copil *Material grafic* 1. Alfabetul în imagini pentru educatoare 2. Alfabetul în imagini pentru copil 3. Planşe pentru dezvoltarea capacităţii de exprimare verbală: planşe pentru povestiri şi memorizări (vezi textele propuse în Programa pentru perfecţionarea cadrelor didactice – educatoare), lecturi după imagini etc. 4. Planşe cu elemente detaşabile (pentru jocuri, sinteze etc.)	*Aparate, truse şi echipamente* 1. Trusă logi I (Dienes) pentru educatoare 2. Trusă logi II (Dienes) pentru copil 3. Trusă pentru operaţii cu numere naturale 4. Trusă pentru măsurare şi comparare (ordonare) de mărimi, lungimi, grosimi, înălţimi (cel puţin cinci variante ale aceleiaşi unităţi) 5. Truse de construcţie (plane şi în relief) 6. Unităţi de măsură etalon (standardizate/nestandardizate) *Mijloace audiovizuale* 1. CD-uri cu exerciţii şi jocuri pentru aplicarea cunoştinţelor matematice 2. Videocasete (DVD-uri) cu filme didactice pe teme referitoare la numere, poziţii spaţiale, unităţi de măsură, forme geometrice etc. *Programe informatice* 1. Softuri educaţionale pentru vârsta preşcolară *Material grafic* 1. Planşe pentru înţelegerea unor noţiuni/concepte specifice matematicii (număr/cifră, punere în perechi, adunare, scădere, scară numerică etc.) 2. Planşe cu elemente detaşabile pentru compunerea/rezolvarea de probleme, realizarea scării numerice etc.

1. Documentul a fost elaborat de Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Direcţia Generală Învăţământ în Limbile Minorităţilor, Compartimentul „Mijloace de Învăţământ", Bucureşti, 2006.

BCU CLUJ / UNIVERSITY LIBRARY

5. Portretele scriitorilor cunoscuţi din literatura pentru copii
6. Cărţi, culegeri, dicţionare ilustrate, albume accesibile vârstei

Jocuri didactice

1. Jocuri pentru îmbunătăţirea capacităţii de a transmite şi recepta mesaje orale
2. Jocuri al căror conţinut este utilizat ca element de construcţie a comunicării
3. Jocuri pentru îmbunătăţirea exprimării verbale corecte din punct de vedere lexical şi sintactic
4. Jocuri pentru dezvoltarea creativităţii şi expresivităţii limbajului oral
5. Truse cu accesorii şi costume pentru jocuri de creaţie, dramatizări
6. Jucării educaţionale adecvate nivelului de vârstă, jocuri de masă, puzzle etc.
7. Măşti şi păpuşi pentru mânuit

Modele

1. Tăbliţă magnetică cu cifre pentru educatoare
2. Tăbliţă magnetică cu cifre pentru copil
3. Numărătoare pentru educatoare şi copii
4. Cadran ceas pentru educatoare
5. Cadran ceas pentru copil

Jocuri didactice

1. Jucării mărunte pentru sortare, seriere, ordonare, numărare, comparare, compunere şi descompunere
2. Jocuri pentru cunoaşterea şi aplicarea conceptelor matematice
3. Jocuri pentru dezvoltarea capacităţii de a comunica utilizând limbajul matematic
4. Jocuri logico-matematice

CUNOAŞTEREA MEDIULUI

Aparate, truse şi echipamente

1. Truse pentru demonstrarea proprietăţilor corpurilor solide, lichide, gazoase
2. Lupă
3. Busolă
4. Microscop

Mijloace audiovizuale

1. Videocasete şi CD-uri cu filme didactice care să abordeze diferitele mijloace de realizare a activităţilor de cunoaşterea mediului în grădiniţă (observarea, lectura după imagini, convorbirea, experimentul etc.)
2. Folii pentru retroproiector

Modele

1. Set mulaje: animale domestice, sălbatice, dinozauri, peşti, insecte
2. Mulaje (corp omenesc, organe interne)
3. Ierbar
4. Insectar
5. Colecţii: pene, scoici, roci
6. Diorame cu medii de viaţă
7. Machete mijloace de locomoţie şi transport, semne de circulaţie etc.
8. Glob pământesc

Material grafic

1. Planşe set pe conţinuturile învăţării (anotimpuri, mijloace de locomoţie, fenomene ale naturii, activităţi specifice omului în diferite anotimpuri, meserii, ferma cu animale, pădurea cu animalele ei, viaţa la Polul Nord, viaţa în mări şi oceane etc.)

EDUCAŢIE PENTRU SOCIETATE

Mijloace audiovizuale

1. Casete audio, video, CD-uri cu teme legate de cunoaşterea şi respectarea normelor de comportare în societate
2. Casete video, CD-uri cu filme didactice pentru cunoaşterea unor elemente de istorie, geografie, religie ale poporului român şi chiar ale altor naţionalităţi conlocuitoare
3. CD-uri educaţionale pentru cunoaşterea drepturilor/îndatoririlor copilului
4. CD-uri pentru cunoaşterea ţării/capitalei/oraşului natal

Material grafic

1. Planşe pe teme de educaţie sanitară
2. Planşe pe teme de educaţie rutieră
3. Planşe pe teme de educaţie ecologică
4. Planşe pe teme de educaţie religioasă
5. Planşe pe teme de educaţie civică, comportamentală
6. Planşe pe teme de educaţie împotriva incendiilor
7. Hărţi murale
8. Atlas geografic, istoric pentru copii
9. Portrete domnitori, personalităţi istorice etc.
10. Atlas sau hartă cu costume populare şi obiecte de artizanat din diferite zone
11. Cărţi cu imagini/planşe cu povestiri istorice
12. Album de artă populară românească/universală

Modele

1. Semne de educaţie rutieră – tridimensionale
2. Costume populare şi obiecte de artizanat din diferite zone (miniaturale)

2. Hărţi-proiect pe conţinutul învăţării (pentru teme abordate uzual de educatoare în cadrul metodei proiectelor la vârstele timpurii)
3. Harta României (Europei) pentru copii (cu ilustraţii adecvate: simboluri oraşe, bogăţii, obiective turistice etc.)
4. Hartă/machetă cu forme de relief, ape etc.
5. Calendarul naturii
6. Planşe/machete cu sistemul solar, corpuri cereşti etc.
7. Atlas botanic şi zoologic
8. Dicţionar ilustrat

Jocuri didactice

1. Jocuri didactice pentru cunoaşterea şi înţelegerea mediului înconjurător (natural şi social)
2. Jocuri didactice pentru prezentarea unor fenomene din natură/mediul înconjurător
3. Jocuri didactice pentru prezentarea relaţiei om-natură şi educarea comportamentului ecologic
4. Puzzle cu animale, flori, păsări, peşti etc.

ACTIVITĂŢI ARTISTICO-PLASTICE

Mijloace audiovizuale

1. CD-uri sonorizate cu elemente de limbaj plastic
2. CD-uri şi casete video cu ilustrarea elementelor de limbaj plastic prin picturi şi reproduceri de artă
3. CD-uri cu filme didactice de prezentare a unor expoziţii, muzee, lucrări ale copiilor sau ale artiştilor plastici consacraţi
4. Casete video sau DVD-uri cu prezentarea tehnicilor de lucru: olărit, modelaj, pictură, sculptură etc.

Modele

1. Vase de ceramică/lemn de artă populară românească (diferite forme, mărimi, culori)
2. Mulaje (cu fructe, legume)
3. Ştampile ornamentale

Material grafic

1. Albume cu lucrări de artă plastică
2. Portrete ale unor artişti plastici renumiţi
3. Planşe didactice demonstrative pentru diferite tehnici de utilizare a limbajului plastic
4. Planşe didactice demonstrative pentru unităţile de conţinut
5. Planşe cu tabloul culorilor calde şi reci şi combinaţii de culori

EDUCAŢIE MUZICALĂ

Instrumente

1. Instrumente muzicale pentru educatoare: chitară, orgă etc.
2. Instrumente muzicale pentru copii: muzicuţă, fluier, tobă, vioară, chitară, orgă, tamburină, maracas, talger, trianglu, clopoţel, castanetă, trompetă etc.
3. Diapazon
4. Manometru

Mijloace audiovizuale

1. Casete audio sau CD-uri cu diferite genuri de muzică: uşoară, clasică, populară, colinde etc.
2. Casete audio sau CD-uri cu negative ale cântecelor pentru copii
3. Casete audio sau CD-uri cu jocuri muzicale, jocuri cu text şi cânt (cu ilustrarea mişcărilor sugestive)
4. Complex audiovizual performant pentru activităţile de învăţare
5. Casete video cu activităţi demonstrative deosebite
6. Program calculator de compoziţie muzicală

Material grafic

1. Portrete ale compozitorilor români şi străini cunoscuţi în domeniul creaţiilor muzicale pentru copii, dar şi în domeniul creaţiilor de referinţă ale muzicii naţionale şi universale

	2. Planşe de prezentare a conţinuturilor cântecelor 3. Jetoane reprezentând diferite instrumente muzicale 4. Culegeri de cântece şi jocuri muzicale şi cu text şi cânt 5. Albume cu: muzicieni, interpreţi, instrumente muzicale, săli de spectacol etc.
ACTIVITĂŢI PRACTICE ŞI ELEMENTE DE ACTIVITATE CASNICĂ *Echipamente şi materiale* 1. Accesorii (halate, şorţuleţe, bonete etc.) 2. Colecţii de texturi şi materiale 3. Truse de activităţi casnice gospodăreşti 4. Jucării adecvate activităţii (vase de bucătărie, tacâmuri de plastic, aragaz etc.) *Mijloace audiovizuale* 1. Casete video şi CD-uri cu filme didactice de prezentare a unor activităţi care dezvoltă simţul practic şi estetic (ikebana, origami, reţete culinare etc.) 2. Casete video şi CD-uri pe diferite tematici: prevenirea accidentelor casnice, a incendiilor, utilizarea diferitelor materiale şi ustensile etc.) *Material grafic* 1. Albume 2. Planşe cu etape de lucru, reţete simple ilustrate, prevenirea accidentelor casnice etc.	*EDUCAŢIE FIZICĂ* *Mijloace audiovizuale* 1. Casete video şi CD-uri pentru ilustrarea unor deprinderi motrice de bază şi aplicativ utilitare (inclusiv euritmie, dansuri moderne şi populare) 2. Casete video şi CD-uri pentru cunoaşterea deprinderilor igienico-sanitare pentru menţinerea sănătăţii (inclusiv factorii de călire) 3. CD-uri sau casete audio cu muzică adecvată activităţilor sportive *Aparate, echipamente şi materiale sportive* 1. Bancă de gimnastică 2. Spalier 3. Ţintă semnalizator pentru aruncări 4. Saltea de gimnastică 5. Mingi de diferite mărimi/dimensiuni 6. Popice 7. Coardă 8. Costum de gimnastică 9. Costum popular 10. Cronometru 11. Jaloane 12. Cerc 13. Săculeţ cu nisip 14. Tunel pentu târâre 15. Tobogan *Material grafic* 1. Planşe cu imagini pentru reprezentarea diferitelor sporturi 2. Portrete cu sportivi celebri din diferite domenii sportive 3. Planşe cu diferite poziţii (ale corpului) din gimnastică

ECHIPAMENTE AUDIOVIZUALE 1. Calculator şi imprimantă 2. Imprimantă color 3. Televizor 4. Aparat video 5. DVD player 6. Radio/CD-player/Casetofon 7. Retroproiector 8. Ecran de proiecţie 9. Copiator 10. Aparat foto digital 11. Camera video digitală
MOBILIER 1. Mese şi scaune pentru copii/pupitru individual cu scaun 2. Tablă magnetică 3. Suport metalic pentru afişare/prezentare planşe didactice 4. Suport pentru afişare/prezentare planşe didactice, gen paravan cu 3 bucăţi (pentru prezentarea mai multor planşe simultan) 5. Şevalet

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 11

Copiii învață ceea ce trăiesc[1]

„Dacă trăiesc în critică şi cicăleală,
copiii învaţă să condamne;
Dacă trăiesc în ostilitate,
copiii învaţă să fie agresivi;
Dacă trăiesc în teamă,
copiii învaţă să fie anxioşi;
Dacă trăiesc înconjuraţi de milă,
copiii învaţă autocompătimirea;
Dacă trăiesc înconjuraţi de ridicol,
copiii învaţă să fie timizi (...)."

1. D.L. Nolte, R. Harris, 2007, *Copiii învaţă ceea ce trăiesc*, Editura Humanitas, Bucureşti, p. 17.

BCUIASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 12

Scrisoare adresată de Alexandru Vlahuță fiicei sale

Să trăieşti Mimilică dragă şi să fii bună; să fii bună ca să poţi fi fericită. Cei răi nu pot fi fericiţi. Ei pot avea satisfacţii, plăceri, noroc chiar, dar fericire nu. Nu, pentru că, mai întâi cei răi nu pot fi iubiţi, şi-al doilea... al doilea... de! Norocul şi celelalte „pere mălăieţe", care se aseamănă cu el, vin de afară, de la oameni, de la împrejurări, asupra cărora n-ai nici o stăpânire şi nici o putere, pe când fericirea, adevărata fericire în tine răsare şi-n tine-nfloreşte şi leagă rod, când ţi-ai pregătit sufletul pentru ea. Şi pregătirea este o operă de fiecare clipă, - când pierzi răbdarea, împrăştii tot ce-ai înşirat şi iar trebuie s-o iei de la început. De aceea şi vezi aşa de puţini oameni fericiţi... Atâţia câţi merită...

A, dacă nu ne-am iubi pe noi aşa fără de măsură, dacă n-am face atâta caz de persoana noastră şi dacă ne-am dojeni de câte ori am minţit sau ne-am surprins asupra unei răutăţi ori asupra unei fapte urâte, dacă, în sfârşit, ne-am examina mai des, şi mai des şi mai cu nepărtinire (lesne-i de zis!), am ajunge să răzuim din noi partea aceea de prostie fudulă, de răutate şi de necinste murdară, din care se îngraşă dobitocul ce se lăfăie în nobila noastră făptură. Se ştie că durerea e un minunat sfătuitor. Cine-i mai deschis la minte trage învăţătura din durerile altora.

Eu am mare încredere în voinţa ta. Rămâne să ştii doar ce să vrei. Şi văd că ai început să ştii asta. Doamne, ce bine-mi pare c-ai început să te observi, să-ţi faci singură mustrări şi să-ţi cauţi singură drumul cel adevărat!

Aşa, Mimilică dragă, ceartă-te de câte ori te simţi egoistă. De câte ori te muşcă de inimă şarpele răutăţii, al invidiei sau al minciunii. Fii aspră cu tine, dreaptă cu prietenii şi suflet larg cu cei răi. Fă-te mică, fă-te neînsemnată de câte ori deşteptăciunea ta te îndeamnă să strigi: „Uitaţi-vă la mine!". Dar mai ales aş vrea să scriu de-a dreptul în sufletul tău aceasta: *Să nu faci nici o faptă a cărei amintire te-ar face vreodată să roşeşti.* Nu e triumf pe lume, nici sprijin mai puternic, nici mulţumire mai deplină ca o conştiinţă curată.

Păstrează scrisoarea asta. Când vei avea 50 de ani ai s-o înţelegi mai bine. Să de-a Dumnezeu s-o citeşti şi atunci cu sufletul senin de azi.

Te îmbrăţişează cu drag, Al. Vlahuţă

Bibliografie

Adler, A., 1995, *Psihologia şcolarului greu educabil*, Editura IRI, Bucureşti.

Aiftincă, M., 1994, *Valoare şi valorizare. Contribuţii moderne la filosofia valorilor*, Editura Academiei Române, Bucureşti.

Albu, G., 1998, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii*, Editura Polirom, Iaşi.

Allport, G., 1991, *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Andrei, P., 1936, *Sociologie generală*, Editura Scrisul Românesc, Craiova.

Amabile, T.M., 1997, *Creativitatea ca mod de viaţă*, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.

***, *Antologia Legilor Învăţământului din România*, 2004, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.

Antonie, Mitropolit de Suroj, 2006, *Şcoala rugăciunii*, Editura Carte Ortodoxă, Bucureşti, Sfânta Mănăstire Polovraci.

Apostol, P., Banu, I., Becleanu Iancu, A., *et al.*, 1978, *Dicţionar de filozofie*, Editura Politică, Bucureşti.

Augustin, 1994, *De magistro*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Augustin Doinaş, Ş., 2002, „Eu şi Celălalt", în *Secolul 21*, nr. 1-7.

Ausubel, D.P., Robinson, F.G., 1981, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Badea, D., Cuciureanu, M. (coord.), 2007, *Drepturile şi responsabilităţile copilului în context şcolar*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.

Badea, E., 1991, *Fişa şcolară – ghid documentar*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.

Badea, E., 1997, *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicaţie la fişa şcolară*, Editura Tehnică, Bucureşti.

Bailey, B.A., 2011, *Uşor de iubit, greu de disciplinat*, Editura Aramis Print, Bucureşti.

Barbu, H., 1998, *Pedagogie preşcolară. Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Barthelemy, A., 1993, „Analiza practicilor de evaluare", în *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza"*, seria Psihologie-Pedagogie, Iaşi.

Băncilă, V., 1996, *Iniţierea religioasă a copilului*, Editura Anastasia, Bucureşti.

Băran-Pescaru, A., 2004, *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*, Editura Aramis, Bucureşti.

Bârsănescu, Ş., 1984, *Pedagogia*, Editura Academiei, Bucureşti.

Bârsănescu. Ş., 2003, *Politica culturii în România contemporană. Studiu de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

Beaty, J., 1988, *Skills for Preschool Teachers*, Macmillan Publishing Company, New York.

Berge, A., 1967, *Defectele copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Berge, A., 1967, *Defectele părinţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Berger, G., 1973, *Omul modern şi educaţia sa. Psihologie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Binet, A., 1975, *Ideile moderne despre copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

UNIVERSITY LIBRARY

Boca, C. (coord.), Batişte, J., Fluieraş, V., 2009, *Noi repere ale educaţiei timpurii în grădiniţă*, Educaţia 2000+, Bucureşti.
Bordalo, I., Obin, J.-P., 1993, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Education, Paris.
Botezatu, P., 1979, *Note de trecător*, Editura Junimea, Iaşi.
Botiş Matanie, A., Axente, A., 2009, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să răneşti*, Editura ASCR&Cognitrom, Cluj-Napoca.
Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., Lécuyer, P.B. (coord.), 1996, *Dicţionar de sociologie – Larousse*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti.
Brazelton, T.B., Greenspan, S.I., 2013, *Nevoile esenţiale ale copiilor*, Editura Trei, Bucureşti.
Bru, M., Not, L., 1987, *Où va la pédagogie du projet ?*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse.
Bruner, J., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Bunescu, V., 1988, „Proiectarea – rigoare, creativitate şi spontaneitate în condiţiile unui proces didactic formativ", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12.
Bunescu, V., 1998, *Şcoala şi valorile morale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Campbell, R., 2007, *Educaţia prin iubire*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
Castany, J., 1997, „Observation de l'activité du groupe", în *Cahiers Pedagogiques*, nr. 356.
Cerghit, I., 1980, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988, *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti.
Cerghit, I., Radu, I.T., Popescu, E., Vlăsceanu, L., 1996, *Didactica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Champy, P., Eténé M. (sous le dir.), 1994, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, Paris.
Chapman, G., Campbell, R., 2007, *Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor*, Editura Curtea Veche, Bucuresti.
Chircev, A., 1977, „Problematica progresului/succesului şcolar", în *Progresul şcolar*, Cluj-Napoca.
Cicero, 1967, *Despre îndatoriri*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Cojocaru, D., 2008, *Copilăria şi construcţia parentalităţii. Asistenţa maternală în România*, Editura Polirom, Iaşi.
Colwell, P., 2003, *Cheia succesului*, Editura Polirom. Iaşi.
Comenius, 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Coombs, Ph.H., 1968, *La crise mondiale de l'éducation*, PUF, Paris.
Coser, R.L., 1974, *The Family: Its Structure and Functions*, ediţia a 2-a, St. Martin's Press, New York.
Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), 1998, *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.
Covey, S., 1995, *Eficienţa în şapte trepte sau un abecedar al înţelepciunii*, Editura All, Bucureşti.
Crain, W., 2003, *Dreptul la copilărie*, Editura Lucman, Bucureşti.
Creţia, P., 1995, „Despre iubire. Preambul", în Platon, *Banchetul*, Editura Humanitas, Bucureşti.
Creţu, C., 2009, „Teoria şi metodologia curriculumului", în C. Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi.
Creţu, E., 1999, *Probleme ale adaptării şcolare*, Editura All Educaţional, Bucureşti.
Cristea, S., 1991, „Fişa şcolară", în *Revista de Pedagogie*, nr. 2.
Cristea, S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Cristea, S., 1998, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Cristea, S., 2000, „Educaţia 2000", în *Revista învăţământului preşcolar*, nr. 1-2.
Cucoş, C., 1996, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Cucoş, C., 2002, *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar*, Editura Polirom, Iaşi.
Cucoş, C. (coord.), 2009, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi.
***, *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor la 3 la 6/7 ani*, 2008, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului.

***, *Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naştere şi 6/ 7 ani*, 2008, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului.

Davitz, J.R., Ball, S., 1978, *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Delors, J. (coord.), 2000, *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în sec. XXI*, Editura Polirom, Iaşi.

***, *Dicţionarul Explicativ al Limbii Române*, 1984, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti.

Dottrens, R., 1970, *A educa şi a instrui*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dottrens, R., 1971, *Institutori ieri, educatori mâine*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Edenhammar, K., Vahlund, C., 1998, *Fără joc nu există dezvoltare*, RADDA Barnen, Asociaţia de sprijin a copiilor handicapaţi fizic - România, Organizaţia pentru copii şi adulţi cu dizabilităţi intelectuale, Organizaţia Salvaţi Copiii România, Bucureşti.

Egan, K., 2007, *Predarea ABC-ului învăţării. Implicarea imaginaţiei micilor cititori şi scriitori*, Editura CD Press, Bucureşti.

Ezechil, L., Lăzărescu, M., 2002, *Laborator Preşcolar*, Editura V&I Integral, Bucureşti.

Faucon, G. (coord.), 1991, *Guide de l'instituteur et du professeur de l'école*, Hachette, Paris.

Faure, E., 1974, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ferréol, G., Cauche, Ph., Duprez, J.M., Gadrey, N., Simon, M., 1998, *Dicţionar de sociologie*, Editura Polirom, Iaşi.

Florian, M., 1992, *Metafizică şi artă*, Editura Echinox, Cluj.

Foucault, M., 1997, *A supraveghea şi a pedepsi : naşterea închisorii*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Fraiberg, S.H., 2009, *Anii magici. Cum să înţelegem şi să rezolvăm problemele copiilor*, Editura Trei, Bucureşti.

François, L., Christophe, A., 2003, *Cum să ne purtăm cu personalităţile dificile*, Editura Trei, Bucureşti.

Gagné, R., 1975, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Gal, T., 1998, „Proiect de lecţie, plan de lecţie, schiţă de lecţie", în *Educaţia : ieri, astăzi, mâine*, Buletinul Cabinetului Pedagogic, nr. 14, Iaşi.

***, *Ghid de bune practici pentru educaţia timpurie a copiilor între 3-6/7 ani*, 2008, material realizat în cadrul Proiectului pentru Educaţie Timpurie Incluzivă.

Gheorghe, V., 2005, *Efectele televiziunii asupra minţii umane*, Editura Evanghelismos, Bucureşti.

Giddens, A., 2000, *Sociologie*, Editura BIC ALL, Bucureşti.

Giussani, L., 2005, *Riscul educativ. Creaţie de personalitate şi de istorie*, Editura Corint, Bucureşti.

Glava, A., Glava, C., 2002, *Introducere în pedagogia preşcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Godin, Ch., 2005, *Sfârşitul umanităţii*, Editura Ştiinţa, Chişinău.

Godin, P., 1925, *Creşterea copilului în epoca şcolară - aplicaţii educative*, Tipografia România Nouă, Bucureşti.

Golu, P., Zlate, M., Verza, E., 1992, *Psihologia copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Grigoraş, I., 1982, „Personalitatea şi formarea ei", în G.Văideanu (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. II, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi.

Grigoraş, I., 1994, „Finalităţile educaţiei şi operaţionalizarea obiectivelor pedagogice", în A. Neculau, T. Cozma (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.

Hardyment, C., 2000, *Viitorul familiei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Havârneanu, C., 1998, „Metode de cunoaştere a elevilor", în A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.

Hendricks, H., 1999, *Predarea care schimbă vieţi*, Editura Shalom, Oradea.

Holban, I., Durnea, A., 1972, *Puncte de sprijin în cunoaşterea individualităţii elevilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Holban, I. (coord.), 1978, *Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Iacob, M.L., 1994, „Aspecte ale dezvoltării psihogenetice şi ale problematicii educabilităţii", în A. Neculau, T. Cozma (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Ilinca, N., 2000, *Didactica geografiei*, Editura Corint, Bucureşti.
Ionescu, M., 1999, *Didactica modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Ionescu, M., Chiş, V. (coord.), 2001, *Pedagogie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
Ionescu, M. (coord.), 2010, *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani*, Editura VANEMONDE, Bucureşti.
***, *Învăţătura de Credinţă Creştină Ortodoxă*, 1952, Editura Institutului Biblic şi de Misiune Ortodoxă, Bucureşti.
Jinga, I., Negreţ, I., 1994, *Învăţarea eficientă*, Editura EDITIS, Bucureşti.
Jinga, I., Petrescu, A., Gavotă, M., Ştefănescu, V., 1999, *Evaluarea performanţelor şcolare*, Editura Aldin, Bucureşti.
Joiţa, E., 1999, *Pedagogia. Ştiinţă integrativă a educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Jonas, H., 1993, *Le Principe responsabilité*, Cerf, Paris.
Kallos, N., Roth, A., 1968, *Axiologie şi etică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Kant, I., 1972, *Critica raţiunii practice*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Kant, I., 2002, *Despre pedagogie*, Editura Paideia, Bucureşti.
Kierkegaard, S., 1940, *Point de vue explicatif de mon œuvre*, BayogesenPareds.
Kirkpatrick, E.A., 1921, *Bazele studiului copilului*, Editura Librăriei H. Steinberg, Bucureşti.
Kolumbus, E.S., 1998, *Didactică preşcolară*, Editura V&I Integral, Bucureşti.
Kuzma, K., 2003, *Înţelege-ţi copilul*, Casa de Editură „Viaţă şi Sănătate", Bucureşti.
Landsheere, V., 1979, *Definirea obiectivelor educaţionale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Landsheere, V., 1992, *L'education et la formation*, PUF, Paris.
Larsen, O.B., 1995, *The Quality of School Life Educational Innovations Seen as Part of a Democratisation Process*, International Conference on Democratisation, Citizenship and International Education, 13-15 noiembrie, Moscova.
Laupies, F., 2000, *Dicţionar de cultură generală*, Editura Amarcord, Timişoara.
Le Boterf, G., 1994, „Reinventer la formation continuu", în *Le Monde*, iunie, Paris.
***, *Legea Educaţiei Naţionale*, 2011, în Monitorul Oficial al României nr. 18, din 10 ianuarie 2011.
Lespezeanu, M., 2007, *Tradiţional şi modern în învăţământul preşcolar. O metodică a activităţilor instructiv-educative*, Editura Omfal Esenţial, Bucureşti.
Lisievici, P., 1992, „Evaluarea în învăţământ: cadrul conceptual şi metodele esenţiale", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4.
Lisievici, P., 1993, „Evaluarea în învăţământ: cadrul conceptual şi metodele esenţiale (II)", în *Revista de Pedagogie*, nr. 1-2.
Lisievici, P., 1997, *Calitatea învăţământului. Cadru conceptual, evaluare şi dezvoltare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Livingstone, T., 2009, *Copilul vremurilor noastre. Învăţarea timpurie*, Editura Didactica, Bucureşti.
***, *Livret scolaire d'evaluation – apprentissages premiers – cycle I*, Les Presses du Massif Central Guéret, Paris.
Locke, J., 1971, *Câteva cugetări asupra educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Macarie Egipteanul, Sfântul, 1992, *Scrieri*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.
Macavei, E., 1997, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Maliţa, M., 1971, „Tehnologia actului educativ-moral (interpretare normativă)", în *Revista de Pedagogie*, nr. 1.
Manolescu, M. (coord.) *et al.*, 2013, *Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare*, Fondul Social European „Investeşte în OAMENI! Restructurarea curriculumului naţional de învăţământ liceal".
Marcu, F., 2002, *Marele dicţionar de neologisme*, Editura Saeculum I.O., Bucureşti.
Marcu, F., Maneca, F., 1986, *Dicţionar de neologisme*, Editura Academiei, Bucureşti.

Marin, C., 1985, „Tehnologia actului educativ moral (interpretare normativă)", în *Revista de Pedagogie*, nr. 12.
Mândruţ, O., 2002, *Ghidul profesorului pentru clasele IX-XII*, Editura Corint, Bucureşti.
Mialaret, G., 1976, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Mihalcea, A., 2012, „La şcoală de la 5 ani - modelul britanic are false motivaţii", în *Şcoala Românească*; http://www.scoalaromaneasca.ro/Scoala-Internationala/2012-04/la-scoala-de-la-5-ani-modelul-britanic-are-false-motivatii; consultat în 12.10.2013.
Miller, J.G., Miller, K.G., 2013, *Cum să formezi caracterul copiilor. Metoda responsabilităţii personale*, Editura Polirom, Iaşi.
Mitrofan, N., 1997, „Noi aspecte privind măsurarea şi evaluarea copilului de vârstă şcolară mică", în *Învăţământul primar*, nr. 3.
Moise, C., 1996, *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi.
Momanu, M., 2002, *Introducere în teoria educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Moreau, A., 2007, *Psihoterapie. Metode şi tehnici*, Editura Trei, Bucureşti.
Mureşan, P., 1980, *Învăţarea socială*, Editura Albatros, Bucureşti.
Muster, D., Moldoveanu, M., 1991, „Studierea şi caracterizarea individualităţii copilului", în *Învăţământul Preşcolar*, nr. 4.
Naouri, A., 2009, *Cum să ne educăm copiii*, Editura Trei, Bucureşti.
Neacşu, I., 1990, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Neculau, A., Cozma, T. (coord.), 1994, *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Negreţ-Dobridor, I., 2005, *Didactica Nova*, Editura Aramis, Bucureşti.
Nicola, I., 1978, *Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Nicola, I., 1994, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Nicola, I., 2003, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti.
Nicolescu, V., 1995, „I.E.A. şi evaluarea calităţii învăţământului", în *Revista de Pedagogie*, nr. 14.
Niculescu, R.M., Lupu, D.A., 2007, *Pedagogia preşcolară şi a şcolarităţii mici*, suport de curs pentru I.D.D., Tipografia Transilvania, Braşov.
Nietzsche, F., 1993, *Despre genealogia moralei*, Editura Echinocţiu, Cluj.
Noica, C., 2002, *Jurnal filozofic*, ediţia a 3-a, Editura Humanitas, Bucureşti.
Nolte, D.L., Harris, R., 2007, *Copiii învaţă ceea ce trăiesc*, Editura Humanitas, Bucureşti.
Ockel, E., 1976, *Cât poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Oprea, O., 1979, *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Osterrieth, P., 1973, *Copilul şi familia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Palmade, G., 1975, *Metodele pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Patericul, 1993, Editura Ortodoxă Română, Alba Iulia.
Pavelcu, V., 1968, *Principii de docimologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Pavelcu, V., 1970, *Invitaţie la cunoaşterea de sine*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Păun, E., 1982, *Sociopedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Pânişoară, I.O., 2009, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iaşi.
Pelt, N.L.V., 2002, *Secretele părintelui deplin*, Editura „Viaţă şi sănătate", Bucureşti.
***, *Perspectives et taches du developpement de l'éducation en Europe à l'aube d'un nouveau millenaire*, 1988, Paris, UNESCO, 21-27 sept., în „Educaţie-învăţământ", Fasc. I-II, Ministerul Învăţământului, Oficiul de Informare Documentară pentru Învăţământ.
Piaget, J., 1972, *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Planchard, E., 1976, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Planchard, E., 1992, *Pedagogie şcolară contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Popescu-Neveanu, P., 1978, *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti.
Popovici, D.I., 2000, *Didactica. Soluţii noi la probleme controversate*, Editura Aramis, Bucureşti.
Radu, I., 1972, „O fişă de caracterizare psihopedagogică a elevilor", în *Revista de Psihologie*, nr. 5.

Radu, I. (coord.), 1991, *Psihologie socială*, Editura Exe, Cluj-Napoca.
Radu, I.T., 2000, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Robison, H.F., Mukerji, R., 1966, *Concept and Language Development in a Kindergarten of Disadvantaged Children*, Agency-Office of Education, Washington.
Rosenberg, M.B., 2005, *Adevărata educaţie pentru o viaţă împlinită. Comunicarea nonviolentă ajută şcoala să crească performanţele, reduce conflictele şi îmbogăţeşte relaţiile interumane*, Editura Elena Francisc, Bucureşti.
Rossano, P., Vanroose, P., Follin, C. 1993, *Guide pratique de l'évaluation à l'école*, Retz, Paris.
Savater, F., 1997, *Curajul de a educa*, Editura Arc, Chişinău.
Scallon, G., 1988, *L'évaluation formative des apprentisages*, vol. I, Les Presses de l'Université Laval, Québec.
Schaffer, R., 2010, *Introducere în psihologia copilului*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
Schaub, H., Zenke, K., 2001, *Dicţionar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.
Segalen, M., 1996, *Sociologie de la famille*, Armand Collin, Paris şi*Sociologia familiei*, Editura Polirom, Iaşi, 2011ţ.
Shapiro, S., Skinulis, K., cu colaborarea lui R. Skinulis, 2008, *Cum devenim părinţi mai buni*, Editura Humanitas, Bucureşti.
Shinn, F.S., 1995, *Jocul vieţii şi cum să-l joci*, Editura Nöel, Iaşi.
Skinner, B.F., 1971, *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Staicu, V., Benchea, G., 1997, *Caietul învăţătorului (pentru cunoaşterea copilului)*, Casa Corpului Didactic, Buzău.
Stan, C., 2001, „Evaluare şi autoevaluare în procesul didactic", în M. Ionescu, V. Chiş (coord.), *Pedagogie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
Stan, E., 2003, *Managementul clasei*, Editura Aramis, Bucureşti.
Stan, L., 2004, *Etică şi deontologie profesională*, în *Psihologie-Pedagogie*, cursurile anului II, manual elaborat în tehnologia I.D., Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, Editura Erota, Iaşi.
Stan, L., 2007-2008, *Pedagogie I (Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculumului)*, manual elaborat în tehnologia ID, Facultatea de Istorie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi.
Stan, L., Farcaş, G., 2011, *Momente de referinţă din evoluţia învăţământului preşcolar românesc – contexte ale schimbării didacticii de specialitate*, în *Provocări ale educaţiei la începutul secolului al XXI-lea*, Editura Sapientia, Iaşi.
Stănciulescu, E., 1997, *Sociologia educaţiei familiale*, Editura Polirom, Iaşi.
Stern, H.H., 1972, *Educarea părinţilor în lume*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Stoica, A., 2000, *Reforma evaluării în învăţământ*, Editura Sigma, Bucureşti.
Stoica, A. (coord.), 2001, *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori*, Editura ProGnosis, Bucureşti.
Stoica, M., 1996, *Psihopedagogia personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Surdu, E., 1995, *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Şchiopu, U., 1979, *Criza de originalitate la adolescenţi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Şchiopu, U., Verza, E., 1997, *Psihologia vârstelor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Şincan, E., 1987, *Recomandări metodice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Ştefan, M., 2006, *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, Bucureşti.
Tagliante, C., 1991, *L'évaluation*, C.L.E. International.
Tănase, Gh., 1996, *Metodica predării istoriei*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Thomas, J., 1987, *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Thomas, J., 2009, *Cum să aveţi un copil împlinit*, Editura Teora, Bucureşti.
Tomşa, Gh., Oprescu, N., 2007, *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preşcolare*, Editura V&I Integral, Bucureşti.

Ungureanu, I., 2002, *Paradigme ale cunoaşterii societăţii*, Editura Junimea, Iaşi.
Văideanu, G. (coord.), 1982, *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Văideanu, G., 1986, „Abordarea sistemică a procesului de învăţământ", în G. Văideanu (coord.), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.
Vlăsceanu, L., 1988, „Proiectarea pedagogică", în I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti.
Voiculescu, E., 2001, *Pedagogie preşcolară*, Editura Aramis, Bucureşti.
Vrăşmaş, E., 1999, *Educaţia copilului preşcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie*, Editura ProHumanitate, Bucureşti.
Vrăşmaş, E., 2008, *Educaţie timpurie şi grădiniţa adaptată. De la pedagogia grupului la pedagogia diversităţii*, Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar MECT, UNICEF, RENINCO, Bucureşti.
Wyckoff, J., Unell, B., 2008, *Disciplină fără ţipete şi palme*, Editura Meteor Press, Bucureşti.
Zamfir, C., Vlăsceanu, L., 1993, *Dicţionar de sociologie*, Editura Babel, Bucureşti.
Zlate, M., Zlate, C., 1982, *Cunoaşterea şi activarea grupurilor sociale*, Editura Politică, Bucureşti.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

COLLEGIUM. Ştiinţele educaţiei

au apărut:

Gabriel Albu – *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*

Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*

Liviu Antonesei, Dr. Yehia A.I. Abdel-Aal, Mohamed R. El-Tahlawi, Dr. Nabila T. Hassan – *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*

Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*

Constantin Cucoş – *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine fundamentale*

Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*

Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Cornel Codiţă, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi*

J.M. Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*

André de Péretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*

Elena Joiţa – *Management educaţional*

Horst Schaub, Karl G. Zenke – *Dicţionar de pedagogie*

Jean Voegler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*

Lavinia Bârlogeanu – *Psihopedagogia artei. Educaţia estetică*

Ioan Cerghit, Ioan Neacşu, Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Prelegeri pedagogice*

Liviu Antonesei – *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*

Gabriel Albu – *În căutarea educaţiei autentice*

Emil Păun, Romiţă Iucu (coord.) – *Educaţia preşcolară în România*

Viorel Ionel – *Pedagogia situaţiilor educative*

Constantin Cucoş – *Pedagogie* (ediţie revăzută şi adăugită)

Elena Joiţa – *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*

Mariana Momanu – *Introducere în teoria educaţiei*

Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională*

Adrian Neculau – *Educaţia adulţilor. Experienţe româneşti*

Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Ion Negreţ-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânişoară – *Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică*

Ioan Cerghit – *Metode de învăţământ* (ediţia a IV-a revăzută şi adăugită)

Romiţă B. Iucu – *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*

Alois Gherguţ – *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Alois Gherguţ – *Management general şi strategic în educaţie. Ghid practic*

Ramona Paloş, Simona Sava, Dorel Ungureanu (coord.) – *Educaţia adulţilor. Baze teoretice şi repere practice*

Ion Al. Dumitru – *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice şi sugestii practice* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Ion Negreţ-Dobridor – *Teoria generală a curriculumului educaţional*

Constantin Cucoş – *Teoria şi metodologia evaluării*

Ion-Ovidiu Pânişoară – *Comunicarea eficientă* (ediţia a III-a revăzută şi adăugită)

Lucian Ciolan – *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*

Adrian Vicenţiu Labăr – *SPSS pentru ştiinţele educaţiei. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*

Romiţă B. Iucu – *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Dan Potolea, Ioan Neacşu, Romiţă B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânişoară (coord.) – *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*

Ioan Cerghit – *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii* (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)

Anca Nedelcu – *Fundamentele educaţiei interculturale. Diversitate, minorităţi, echitate*

Ion-Ovidiu Pânişoară – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*

Nicoleta Laura Popa, Liviu Antonesei (coord.), Adrian Vicenţiu Labăr – *Ghid pentru cercetarea educaţiei*

Alois Gherguţ, Ciprian Ceobanu – *Elaborarea şi managementul proiectelor în serviciile educaţionale. Ghid practic*

Dorina Sălăvăstru – *Psihologia învăţării. Teorii şi aplicaţii educaţionale*

Sorin Cristea – *Fundamentele pedagogiei*

Ioan Neacşu – *Introducere în psihologia educaţiei şi a dezvoltării*

Alois Gherguţ – *Evaluare şi intervenţie psihoeducaţională. Terapii educaţionale, recuperatorii şi compensatorii*

Liliana Stan – *Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici*

în pregătire:

Constantin Cucoş – *Educaţia estetică. Importanţă, conţinut, perspective metodologice*

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

www.polirom.ro

Redactor: Dana Ţabrea
Coperta: Carmen Parii
Tehnoredactor: Irina Lăcătuşu

Bun de tipar: septembrie 2014. Apărut: 2014
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. BOX 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax: (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A,
sc. 1, et. 1, sector 4, 040031, O.P. 53
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax: 211.32.60, 212.29.27, E-mail: office@luminatipo.com

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. EMINESCU" IASI

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2014/8840

Științele educației

Liliana Stan

PEDAGOGIA PREȘCOLARITĂȚII ȘI ȘCOLARITĂȚII MICI

Pedagogia preșcolarității și școlarității mici constituie un instrument de lucru util cadrelor didactice care desfășoară activități cu copiii de vârstă mică, studenților aflați în curs de profesionalizare în domeniu, profesorilor din universități implicați în formarea viitorilor specialiști din grădinițe și școli primare, precum și decidenților din domeniul politicilor educaționale. Volumul analizează actualul context socioeducațional de modelare a personalității copiilor, prezintă principiile activității pedagogice desfășurate cu copiii de vârstă mică și evidențiază specificul componentelor curriculumului învățământului preșcolar și primar (finalitățile și conținuturile formării, metodologia didactică, cu accent pe metodele de comunicare, evaluarea didactică). Materialul include și valoroase instrumente practice: fișe de observație a copilului și a grupului de copii, proiecte didactice.

Pedagogia învățământului preșcolar și pedagogia învățământului primar – componente ale sistemului științelor pedagogice • Lumea contemporană și provocările ei privind educația în primii ani de viață • Copilul de vârstă mică – un univers de descoperit • Principiile activității educative desfășurate cu copiii de vârstă mică • Analiza componentelor curriculumului: finalități, conținuturi, metodologie, evaluare în educația din primii ani de viață • Probleme ale proiectării didactice în grădiniță și școala primară

Collegium

EDITURA POLIROM
www.polirom.ro

ISBN 978-973-46-4434-6

Carte publicată și în ediție digitală

BCUIASI/CEL UNIVERSITY LIBRARY